Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8770593
Centre d'intérêt: 950

Eduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix : cahier pédagogique . -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec ; [Québec] : Ministère de l'éducation, 1986.
24 p. : carte ; 28 cm.

Titre de la couv. "Paix sans frontières". Code: D-8790. Bibliogr.: p. 24-25.

Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec * Québec (Province) Ministère de l'éducation * Paix sans fontières

---

Descripteur(s): Violence * Relations internationales * Relations interpersonnelles * Education sociale * Guide pédagogique * Préscolaire (Ordre d'enseignement) * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Canada

Identificateur(s) de sujet: Education à la paix * Paix * Armement

---

Le cahier pédagogique est un instrument qui veut susciter une réflexion sur les diverses situations de violence qui se manifestent sur tous les plans, aux conditions nécessaires à réunir et aux actions à entreprendre en vue de bâtir et de maintenir la paix. L'éducation à la paix est envisagée à la fois aux plans intrapersonnel, social, national et international. Ces cinq volets sont liés par un fil conducteur qui permet d'associer la question du développement personnel et social aux dimensions nationale et internationale. Chaque fiche propose l'objectif à atteindre et se divise en trois parties: la phase explorative, la phase de traitement et la phase de synthèse. Des modalités spécifiques sont prévues pour adapter le contenu du cahier à l'âge des élèves. A la fin de chaque fiche, on trouve les annexes et les références s'y rattachant. Les références d'ordre général sont présentées à la fin du cahier.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8770041

BIBLIOTHÈQUE 8770593

CAHIER PÉDAGOGIQUE

Éduquer à la paix • • •
C'est contribuer à bâtir la paix

1986
Année internationale
de la paix

Centrale de l'enseignement du Québec

Québec

D-8780

EDUQ 8770593

PRESENTATION

Au début de 1986, la CEQ invitait le ministère de l'Éducation et divers organismes oeuvrant dans le milieu scolaire à se joindre à ses efforts en vue de produire un cahier pédagogique inspiré de l'idée selon laquelle « Éduquer à la paix, c'est contribuer à bâtir la paix ». Le ministre de l'Éducation accueillit favorablement cette proposition et alloua à la Centrale de l'enseignement du Québec un soutien financier en guise de contribution à la réalisation du projet.

Comme par ailleurs il était dans les intentions du ministère de l'Éducation de produire des matériels pédagogiques dans le cadre de l'Année internationale de la paix, il fut convenu que, suite à l'initiative de la CEQ, le MEQ et plusieurs des principaux organismes du milieu scolaire uniraient leurs efforts à ceux de la CEQ afin de présenter sous une signature commune un cahier pédagogique, un dépliant thématique et une affiche sous le thème **Paix sans frontières**.

Le présent cahier pédagogique est principalement l'oeuvre d'une enseignante Ginette Poirier et de deux enseignants Pierre Gascon et Richard Thibeault. Ces derniers ont pu, grâce à une entente intervenue entre la CEQ, leurs syndicats respectifs et les commissions scolaires concernées, être libérés de leurs tâches habituelles le temps nécessaire à la production du cahier. Que ces personnes soient chaleureusement remerciées de leur contribution.

Un comité aviseur fut chargé de suivre l'évolution des travaux jusqu'au moment où ils furent l'objet d'une recommandation favorable unanime. Ce comité était composé des représentants et des représentantes des organismes suivants: l'Association des cadres scolaires, l'Association des directeurs d'école de Montréal, l'Association des directeurs généraux, la Centrale de l'enseignement du Québec, la Commission des écoles catholiques de Montréal, la Fédération des comités de parents de la province de Québec, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, la Fédération québécoise des directeurs d'école, l'Institut canadien pour la paix et la sécurité internationales (à titre d'observateur) et le ministère de l'Éducation du Québec.

Le présent cahier pédagogique est l'aboutissement d'un patient travail de consultation et le résultat de cette dernière. Il se veut un instrument qui puisse permettre aux adultes et aux jeunes de réfléchir ensemble aux diverses situations de violence qui se manifestent sur tous les plans, aux conditions nécessaires à réunir et aux actions à entreprendre en vue de bâtir et de maintenir la paix.

Dans ce cahier, l'éducation à la paix est envisagée à la fois aux plans intrapersonnel, interpersonnel, social, national et international. Les cinq volets ainsi abordés dans le cahier sont liés par un fil conducteur qui permettra à ses utilisateurs et utilisatrices d'associer la question du développement personnel et social aux dimensions nationale et internationale. Une meilleure connaissance de ces dernières s'impose de plus en plus dans un contexte marqué par l'exacerbation mondiale des tensions.

Chaque fiche propose dans un premier temps l'objectif à atteindre et se divise par la suite en trois parties: la phase exploratoire, la phase de traitement et la phase de synthèse. Des modalités spécifiques sont prévues, au besoin, pour adapter le contenu du cahier aux diverses catégories d'âge des élèves. À la fin de chaque fiche, on retrouve les annexes et les références s'y rattachant. À la fin du cahier, on pourra consulter des références d'ordre général.

Nous espérons que l'utilisation de ce cahier sera des plus fructueuses. À titre de membres du Comité de coordination des travaux, nous vous souhaitons d'en tirer de très heureuses expériences.

Micheline Sicotte,
coordonnatrice du dossier Paix,
CEQ

Jean Hénaire,
coordonnateur ministériel
de l'Année internationale de la paix, MEQ

TABLEAU SYNTHÈSE

• FICHES	PAGE	PRÉSCO-LAIRE	PRIMAIRE 1er cycle	PRIMAIRE 2e cycle	SECONDAIRE 1er cycle	SECONDAIRE 2e cycle
1. Vivre en paix avec moi-même	2	X	X	X	X	X
2. Établir des relations de paix avec les autres	4	X	X	X	X	X
3. Mon milieu . . . violence . . . paix . . .	6	X	X	X	X	X
4. La paix et le Canada	8			X	X	X
5. Guerres et paix dans le monde:	15					
5.1 de la guerre et des guerres	15	X	X	X	X	X
5.2 l'armement nucléaire	18			X	X	X
5.3 paix et développement	21	X	X	X	X	X
6. . . . Mais que puis-je faire pour la paix?	22	X	X	X	X	X
• ANNEXES						
1. Quelques illustrations relatives aux interventions de la diplomatie canadienne concernant la paix	11					
2. Plan de dépenses par enveloppe, Budget 1984-1985	11					
3. Liste des pays . . . dépenses . . . armements	12					
4. L'économie et la course aux armements . . .	13					
5. Carte des conflits armés dans le monde en 1985	17					
6. Dossier s. . armement nucléaire	19					
7. Nécessité de réduire les budgets militaires . . .	21					
8. Une adaption du « centième singe »	23					
• RÉFÉRENCES D'ORDRE GÉNÉRAL	24					

1. VIVRE EN PAIX AVEC MOI-MÊME

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

Quand on veut développer chez l'élève des attitudes et des comportements en accord avec les valeurs de paix, de justice et de coopération, il est primordial, dans un premier temps, d'amener celui-ci ou celle-ci à identifier: 1) les situations de bien-être ou de malaise vécues personnellement aux plans physique ou affectif; 2) les comportements que ces situations engendrent ainsi que leurs conséquences.

Les activités décrites ci-après ont pour objectif de permettre aux jeunes de développer des moyens d'exprimer leurs états de conflits tout en les aidant à trouver des solutions qui soient en accord avec les valeurs précitées.

Phase exploratoire

PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE

A En s'inspirant de situations vécues récemment, ou en utilisant des diapositives, des images ou des photos, l'animatrice ou l'animateur:

1. invite les élèves à identifier diverses situations où, dans leur vie d'enfant, elles ou ils pourraient se sentir bien ou mal;

2. amène les élèves à expliquer comment et pourquoi, dans certaines circonstances, elles ou ils se sentent particulièrement bien ou mal.

B À partir du vécu évoqué en 2, l'animatrice ou l'animateur suggère aux élèves (seul ou en groupe) d'illustrer par un dessin ou un autre moyen les comportements qu'on peut manifester habituellement lorsqu'on se sent bien ou mal.

Exemple de consigne: Faire un dessin à partir de la phrase suivante: « Moi, c'est ça . . . que je fais quand je me sens bien ».

Le groupe peut aussi être divisé en deux: certains élèves illustrant des comportements découlant de situations de conflits internes et d'autres des comportements découlant de situations de bien-être.

FIN DU 2e CYCLE DU PRIMAIRE ET SECONDAIRE

A En guise de déclencheur, l'animatrice ou l'animateur invite les élèves à organiser une activité, du type « ligue d'improvisation », qui devient l'occasion d'exprimer des sentiments et des comportements face à certaines situations.

B Le groupe d'élèves se répartit en équipes de 4 à 6 participantes et participants. Chaque participante et participant écrit:

1. deux phrases exprimant des sentiments ressentis par l'élève dans certaines circonstances:

a) Je me sens mal quand je . . . (suis malade, etc.).

b) Je me sens bien quand je . . . (partage mes jeux, mes expériences avec d'autres; me retrouve avec mes amis, etc.).

2. deux phrases exprimant la façon dont les élèves se comportent dans diverses circonstances:

a) Quand je me sens bien, je . . . (ris, suis joyeuse/joyeux, etc.).

b) Quand je me sens mal, je . . . (suis agressive/agressif, me replie, etc.).

C Les élèves placent dans deux boîtes différentes les phrases transcrites en 1 et en 2.

D 1. Une phrase est pigée au hasard dans la première boîte et est montrée aux membres de deux équipes seulement. Ces derniers jouent la situation décrite et invitent les autres élèves à identifier dans quelle circonstance l'élève se sent bien ou mal. Puis, on recommence.

2. L'animatrice ou l'animateur procède de la même façon avec le contenu de la seconde boîte. Les élèves observatrices ou observateurs sont invités cette fois à identifier le comportement affiché par l'élève lorsqu'elle ou il se sent bien ou mal.

Phase de traitement

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

A À partir du « Je me sens mal quand . . . », l'animatrice ou l'animateur amène les élèves, par le biais de l'image ou de l'écriture, à regrouper au tableau sous les catégories ci-après mentionnées les divers malaises décrits au cours de la phase précédente.

1. **Malaises physiques:**
— j'ai mal à la tête;
— j'ai un bras brisé et je souffre;
— j'ai mal au coeur;
— mes muscles sont endoloris;
— etc.

2. **Malaises intérieurs:**
a) d'ordre émotif:
— je suis malheureuse ou malheureux d'avoir fait de la peine à quelqu'un;
— je souffre d'être toute seule ou tout seul;
— j'ai peur;
— etc.
b) d'ordre des contradictions:
— Les médias parlent de guerre mondiale à venir et de mort; moi, je suis jeune et je veux vivre en paix. Ça m'angoisse tout cela.
— Les enfants affamés dans le Tiers-Monde, ça me touche beaucoup, mais ça m'« achale » de me sentir sollicité pour participer à un marcheton pour cette cause.

B À partir du « Quand je me sens mal », l'animatrice ou l'animateur procède de la même façon qu'en **A** pour répertorier les catégories de comportements.

1. Comportement faisant appel à la communication:
— j'en parle à un adulte en qui j'ai confiance;
— j'en parle à un ami;
— je m'explique directement avec la personne avec qui je suis en désaccord.

2. Comportement qui fait appel à la violence:
(verbale) — je crie;
— j'emploie des jurons;
— j'engueule le premier venu;
(physique) — je brise des choses;
— je me bats avec une autre personne;
(psychologique) — je ridiculise les autres;
— je les foudroie du regard.

3. Comportement caractérisé par la fuite:
— je m'isole;
— je boude;
— j'évite la communication.

C L'animatrice ou l'animateur amène les élèves à s'interroger sur les attitudes qu'elles ou qu'ils ont adoptées lors de l'activité proposée en **B**.

1. Que se passe-t-il si je me sens mal plus souvent qu'autrement?

2. Que se passe-t-il si je réagis:
— avec violence?
— en fuyant?
— en en parlant?

D Au moyen d'un échange de vues sur les questions énumérées ci-après, l'animatrice ou l'animateur offre aux élèves la possibilité de réfléchir aux moyens qu'elles ou qu'ils pourraient prendre pour être mieux dans leur peau et pour être en mesure d'agir en accord avec des valeurs de paix, de justice et de coopération.

1. Quels moyens pouvons-nous prendre pour conserver ou améliorer notre bien-être physique?
— Bien se nourrir.
— Dormir le nombre d'heures requis pour notre âge.
— Pratiquer des sports selon nos capacités.
— Etc.

2. Quels moyens pouvons-nous prendre pour résoudre nos conflits émotionnels?
— Communiquer au lieu de fuir.
— Se défouler et ainsi arriver à éliminer son agressivité sans conséquence négative: courir un kilomètre, faire un tour de bicyclette, sortir ses pinceaux, se trouver un coin pour écouter sa musique préférée.
— Se confier à quelqu'un en qui on a confiance.
— Etc.

3. Quels moyens pouvons-nous prendre pour résoudre nos conflits intérieurs?
— S'interroger sur ses préjugés.
— Analyser le bien-fondé de ses valeurs.
— Faire connaître son point de vue sur une question.
— Etc.

Phase synthèse

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

Les comportements personnels seront en accord avec la quête de paix, de justice et de coopération, en autant que les élèves auront compris que l'extériorisation et l'apaisement des conflits intérieurs et, ultimement, leur résolution, sont de loin préférables au repli, à l'abandon ou à l'agression.

En fin de course, la phase d'extériorisation devrait justement favoriser l'apparition de comportements permettant de diminuer l'intensité ou de solutionner les conflits intérieurs. Dans un deuxième temps, de nouvelles activités (décrites ci-après) permettront aux élèves de réinvestir les acquisitions ainsi réalisées au cours des activités conduites précédemment.

PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE

L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves répartis en plusieurs équipes de présenter, à l'aide de marionnettes ou d'une saynète, une situation dans laquelle elles ou ils sont appelés à afficher des comportements correspondant aux états suivants:

A
1. conflits émotifs;
2. bien-être émotif.

B
1. conflits d'intérêt ou de valeur;
2. concordance d'intérêt ou de valeur.

Lorsqu'on utilise une telle méthode pédagogique, il importe de ne pas perdre de vue le fait que, selon leur origine sociale et/ou ethnique, les jeunes sont susceptibles de s'extérioriser de manières très différentes.

SECONDAIRE

L'animatrice ou l'animateur:

A invite les jeunes à s'échanger des photos, des illustrations, des dessins où sont représentés des situations et des comportements reliés à des états de bien-être ou de malaises;

B suggère aux jeunes de produire, à partir de cet échange, une affiche identifiée par un seul mot (amitié, guerre, paix, angoisse, solidarité, etc.);

C permet aux jeunes de discuter en groupe la signification de leur affiche et leur offre de terminer l'activité par une exposition de ces affiches.

2. ÉTABLIR DES RELATIONS DE PAIX AVEC LES AUTRES

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

Dans les relations humaines, personne n'est à l'abri des situations conflictuelles. Les activités décrites ci-après ont pour objectif d'amener l'enfant à résoudre ses conflits en choisissant une ou des solutions basées sur des valeurs de paix, de justice et de coopération, après avoir évalué les diverses conséquences des choix possibles.

N.B.: La note (1) à la fin de la fiche est destinée à aider l'animatrice ou l'animateur tout au long du déroulement des activités.

Phase exploratoire

A — L'animatrice ou l'animateur invite les élèves:

1. à donner des synonymes et des antonymes du mot conflit;

2. à expliquer dans leurs mots en quoi consiste un conflit;

3. à énumérer des manières d'agir pour faire face à une situation conflictuelle.

B — Suite à ce premier remue-méninges, l'animatrice ou l'animateur présente aux élèves une ou plusieurs situations conflictuelles[1] et leur demande de discuter en petits groupes d'une solution possible. Cette discussion peut être amorcée à partir de la description d'un conflit vécu récemment ou choisi dans la liste des situations suggérées ci-après. L'animatrice ou l'animateur peut aussi proposer à différents groupes d'élèves de jouer la façon dont elles ou ils vont réagir face à la situation conflictuelle présentée.

Suggestions de situations conflictuelles

1. Lors d'une période d'activités, deux élèves ont choisi de s'amuser avec le même jeu. Chacun veut jouer seul. Que se passe-t-il?

2. Lors de la période de dîner à l'école, un élève se fait prendre son dessert par un autre. Comment va-t-il réagir?

3. Une personne attend en ligne au cinéma et quelqu'un devant elle laisse passer une resquilleuse ou un resquilleur. Que se passe-t-il?

4. Annie a appris que Sylvie était sortie samedi soir avec son « chum ». Elles se croisent dans la rue. Comment réagissent-elles?

5. Une personne de la classe maîtrise particulièrement bien une habileté intellectuelle ou technique. Une deuxième personne lui demande de partager avec elle les trucs qui lui permettent d'atteindre aussi facilement l'objectif d'apprentissage. Qu'est-ce qui se passe?

Phase de traitement

A — De retour en grand groupe, l'animatrice ou l'animateur amène les élèves à cerner les éléments qui sont à l'origine des conflits présentés.

1. Quel est l'événement à l'origine du conflit?

2. Est-ce que le conflit prend les mêmes proportions si les personnes en présence sont de grandes amies ou s'il s'agit de personnes qui se détestent ou qui ne se connaissent pas?

3. Est-ce que les préjugés ont joué un rôle dans ce conflit?

N.B.: Compte tenu du poids des préjugés dans certains conflits, il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves jusqu'à quel point une telle attitude est lourde de conséquences et pourquoi ces préjugés n'ont pas d'assises rationnelles.[2]

4. Quels sont les éléments qui s'opposent dans ce conflit? Sont-ils le fruit d'intérêts ou de valeurs opposés?

N.B.: À ce stade, il convient que l'animatrice ou l'animateur amène les jeunes, selon leur âge, à faire la distinction (au moyen d'exemples) entre les conflits d'intérêts et les conflits de valeurs (opposition d'idées, de préférences, de goûts, de styles de vie, etc.).

B — L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves d'énumérer les solutions qui ont été apportées aux conflits décrits précédemment. Puis, en vue d'identifier le plus de solutions possibles, elle ou il pose des questions du genre:

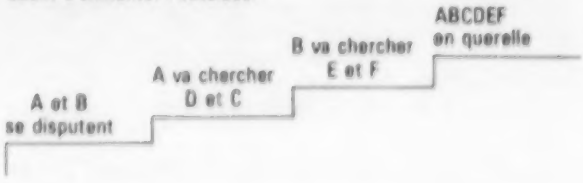
Pouvons-nous trouver d'autres solutions?

C — Toujours en grand groupe, les élèves discutent des solutions ainsi trouvées et elles ou ils tentent de les classer selon qu'elles impliquent:

— l'agression ou la violence;
— la négociation ou le compromis;
— l'intervention d'un tiers;
— le repli ou l'abandon.

D — Les élèves identifient ensemble les conséquences découlant des solutions impliquant l'agression ou la violence. Elles ou ils sont alors à même de constater que ce genre de solutions peut conduire à des règlements rapides, mais qu'elles suscitent, en revanche, de la rancune, de l'hostilité, etc.

L'animatrice ou l'animateur identifie également, comme autre conséquence négative de l'utilisation de l'agression ou de la violence, le phénomène de l'escalade de la violence. Il s'agit de démontrer comment une simple mésentente peut dégénérer en conflit majeur. À cette fin, on dessine au tableau un escalier; sur la première marche de celui-ci, on inscrit un exemple de situation où on a eu recours à une solution violente; sur les autres marches, on inscrit ensuite la série de réactions contribuant à alimenter l'escalade.



Dans cet exemple, chaque marche constitue une étape de l'escalade. Le résultat (conflit) peut constituer, à son tour, la première étape (marche) d'une nouvelle escalade et ainsi de suite.

E L'animatrice ou l'animateur demande aussi aux élèves d'identifier les conséquences des mesures de résolution de conflits autres que celles utilisant l'agression ou la violence:

1. **le repli ou l'abandon** qui peut conduire à l'oppression de l'individu, au refoulement des besoins, etc.

2. **l'intervention d'un tiers** qui peut avoir des effets positifs ou négatifs, selon que les opposants en présence ont le sentiment d'avoir été justement ou injustement traités;

3. **la négociation** qui peut favoriser une résolution du conflit satisfaisante pour les deux parties, en autant qu'elle est alimentée par des compromis fondés sur des valeurs de justice et de coopération.

Phase de synthèse

A L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves d'illustrer ou de jouer des situations conflictuelles interpersonnelles débouchant sur des solutions élaborées dans un esprit de justice et de coopération. Cet exercice peut être suivi d'une exposition commentée par les élèves ou par la présentation de ces mêmes scènes devant l'ensemble des élèves de l'école (en présence ou non des parents).

B En vue de permettre aux élèves de développer des attitudes favorisant la résolution des conflits au moyen d'une véritable coopération, l'animatrice ou l'animateur rappelle à celles-ci ou ceux-ci que la coopération, qui est synonyme d'appui, d'accord et de solidarité, favorise la paix.

L'animatrice ou l'animateur amène aussi les élèves à prendre conscience du fait que la compétition est généralement la source de conflits (on veut gagner, être la première ou le premier, posséder le plus, etc., même au détriment des droits et/ou des besoins des autres).

L'animatrice ou l'animateur peut ensuite encourager les élèves à expérimenter des formules de jeux coopératifs.[3]

C L'animatrice ou l'animateur invite les élèves à élaborer des règles transformant certains jeux compétitifs en jeux coopératifs.

D En guise d'exercice de réinvestissement, l'animatrice ou l'animateur profitera des situations conflictuelles qui surviendront éventuellement pour faire réfléchir les élèves sur la nécessité de rechercher un règlement basé sur des valeurs de paix, de justice et de coopération.

Note (1) ***Un conflit*** *est une rencontre d'éléments qui s'affrontent et qui ne peuvent vivre ensemble en harmonie. Ces éléments contradictoires au niveau des relations interpersonnelles existent en terme d'intérêts ou de valeurs opposés.*

Ex.*: 1) la justice et l'injustice;*
2) le droit au travail et le chômage;
3) la coopération et la compétition;
4) l'absence de nourriture et l'abondance;
5) le racisme et la tolérance.

Synonymes de conflit: désaccord, mésentente, opposition, guerre, etc.

Antonymes de conflit: paix, accord, harmonie, entente, etc.

Les moyens pris pour résoudre un conflit permettent soit de trouver des compromis aux éléments qui sont à l'origine du conflit, soit d'éliminer un ou plusieurs de ces éléments.

Selon le type de moyens pris pour résoudre un conflit, on obtiendra des réactions fort diverses de la part des parties en présence:
1) agression: dispute, bataille, crime, etc.;
2) repli-abandon: fuite, évitement, bouderie, retrait, etc.;
3) négociation: communication, explication, échange de propositions, etc.;
4) intervention d'un tiers, adulte ou pair: arbitrage, conciliation, médiation, etc.

RÉFÉRENCES SPÉCIFIQUES

1. Faire visionner aux petits le module 158 BX3W de Passe-Partout, intitulé « **L'os de poulet** » et interrompre le visionnement après la séquence où Pruneau se retrouve seul dans sa chambre; entamer alors une discussion en vue d'en arriver à un règlement de la dispute évoquée dans ce module.

2. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ, fiche 1.6 « J'ai des préjugés et toi? », p. 20.

3. Pour favoriser l'expérimentation de la coopération par les jeux, voir:

Provost, Pierre; Villeneuve, Michel J. **Jouons ensemble, jeux et sports coopératifs**
Éditions de l'Homme 1980.

Villeneuve, Michel J. **Viens-tu jouer avec nous autres? jeux et sports coopératifs pour tous**
Éditions de l'Homme 1983.

3. MON MILIEU . . . VIOLENCE . . . PAIX . . .

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

La vie en société est souvent source de conflits et exerce une grande influence sur nos sentiments et sur notre façon d'entrer en relation avec les autres. L'éducation à la paix permet aux élèves d'y faire face plus adéquatement en développant leur sens critique et en facilitant leur engagement communautaire face aux diverses réalités de leur milieu. Au moyen des activités décrites ci-après, les élèves sont amenés à prendre conscience de la présence quotidienne de la violence et à en analyser les causes et les conséquences. On entend ainsi inciter les jeunes à rechercher des moyens de favoriser l'émergence de comportements de paix, de justice et de coopération en vue de réunir les conditions favorables à l'instauration d'un meilleur climat dans la société.

Phase exploratoire

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE 1er CYCLE

A En utilisant des situations vécues récemment par les élèves ou à l'aide d'un module de Passe-Partout (ou encore d'images ou de photos), l'animatrice ou l'animateur demande aux élèves d'identifier spontanément certains exemples de violence.

B En s'inspirant, si nécessaire, des situations énumérées au tableau préparé pour des élèves plus âgés, l'animatrice ou l'animateur invite les élèves à décrire des actes de violence qu'elles ou qu'ils (ou que d'autres) ont subis ou des événements violents tels que relatés dans les médias. Pour chacun des exemples cités, l'élève indique le lieu de l'événement ou identifie le média qui l'a rapporté.

PRIMAIRE 2e CYCLE-SECONDAIRE

A L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves de répondre individuellement à un questionnaire déjà préparé (tel que ci-après).

1. Si vous avez subi ou avez vu quelqu'un d'autre subir des actes de violence ci-après énumérés, cochez le ou les endroits où ces actes de violence ont eu lieu.

ACTES DE VIOLENCE	À la maison	À l'école	Sur la rue	Dans les transports en commun	Dans les lieux publics	Dans la ville ou le village	Autres
1. harcèlement sexuel							
2. menace							
3. bataille							
4. vandalisme							

2. Si vous avez été informés d'actes de violence par le biais des médias, cochez le ou les médias qui vous ont présenté ces événements.

ACTES DE VIOLENCE	Télévision	Film — vidéo-cassette	Bandes dessinées	Journaux	Revues	Musique	Spectacles	Jeux vidéo	Autres
1. bagarre									
2. harcèlement sexuel									
3. injures									
4. meurtres									

B Les élèves communiquent leurs réponses tandis que l'animatrice ou l'animateur, à l'aide d'un tableau cumulatif, fait le bilan des réponses recueillies. On identifie par la suite, avec les élèves, les endroits et les médias où l'on enregistre le plus d'actes de violence.

Phase de traitement

A 1. **Au préscolaire et au primaire:**

L'animatrice ou l'animateur propose un sens au mot violence: c'est ce qui agit sur quelqu'un ou ce qui fait agir quelqu'un contre sa volonté en employant la force ou l'intimidation. Ensuite, elle ou il demande aux élèves de donner des synonymes (brutalité, colère, force, etc.) et des antonymes (douceur, mesure, modération, etc.) au mot violence.

2. **Au secondaire:**

Les jeunes identifient les principales composantes de la violence à partir de la définition suivante:

« La violence est un indice de la qualité de l'environnement humain. La violence naît de la négligence, de la brutalité, de l'appât du gain, de l'abus de pouvoir. . . À chaque fois que l'être humain piétine les droits, les besoins, l'intégrité d'autrui, il y a violence; la violence apparaît comme le baromètre des rapports humains, elle indique le temps qu'il fait entre les hommes »[11].

B À partir des différents actes de violence énumérés par les élèves au cours de la phase exploratoire, l'animatrice ou l'animateur demande à celles-ci ou ceux-ci de les classer en deux grandes catégories:

— **la violence psychologique**, qui s'attaque à l'être intérieur (menace, moquerie, etc. . .);

— **la violence physique**, qui s'attaque au corps (tape, coup de poing, etc. . .).

C La phase de traitement qui suit peut être utilisée pour analyser les divers endroits où se manifeste la violence dans la vie des élèves.

1. L'animatrice ou l'animateur présente aux élèves une série de mises en situation et leur demande de trouver pour chacune un dénouement violent.

Suggestions:

— Durant un examen, l'enseignante ou l'enseignant t'accuse injustement d'avoir piagié et elle ou il déchire ta copie. Que fais-tu?

— Tu appartiens, avec plusieurs autres élèves de ton école, à un groupe ethnique qu'on harcèle régulièrement. Que fais-tu?

— À l'école, il y a un règlement avec lequel tu n'es pas du tout d'accord. Que fais-tu?

— Une plus grande ou un plus grand que toi prend un malin plaisir à toujours jeter ton « lunch » par terre. Que fais-tu?

2. a) Les élèves présentent leurs réponses au groupe qui essaie d'identifier les formes de violence utilisées. Par exemple: l'agression physique, la menace, le chantage, les injures, le vandalisme, le harcèlement sexuel, etc.

b) À partir des mises en situation, les élèves tentent de trouver les causes de ces conflits. Par exemple: l'injustice, le racisme, la domination, etc.

c) Pour chacun des cas, les élèves soulignent certaines conséquences prévisibles découlant de l'emploi de la violence (blessure, renvoi de l'école, détérioration de la propriété, etc.).

D La phase de traitement suivante peut servir à une étude spécifique de chaque média.

1. **Les élèves** sont invités:

a) à dresser la liste des émissions qu'elles ou qu'ils regardent et à identifier parmi celles-ci les émissions à caractère violent;

b) à discuter des divers éléments qui rendent ces émissions captivantes;

c) à illustrer ou à raconter une scène de violence vue à la télévision, en essayant d'en déterminer les causes et d'en évaluer les conséquences pour les personnes impliquées.

2. **Au préscolaire et au primaire**, l'animatrice ou l'animateur réfère à des situations de violence vécues par les élèves et leur fait prendre conscience qu'elles ou qu'ils reproduisent dans leur comportement la violence vue à la télévision.

3. **Au secondaire**, les jeunes sont invités:

a) à faire un lien entre la violence qu'elles ou qu'ils regardent à la télévision et la violence constatée dans la vie courante;

b) à rechercher les effets de la violence télévisée sur leurs attitudes et comportements dans la vie.

Exemples:

— à force d'être en contact quotidiennement avec la violence à travers une situation fictive, on finit par l'intérioriser, la trouver normale; on arrive alors à en oublier l'horreur et à ne plus développer d'attitudes de résistance et de changement face à la violence dans la vie réelle;

— on entretient en nous la violence;

— on entretient en nous l'idée que la violence et la force sont les seuls moyens de régler les conflits.

E L'animatrice ou l'animateur peut proposer la réalisation d'une activité ayant pour objectif de sensibiliser les jeunes aux problèmes des enfants battus et les amener à identifier les actions à entreprendre lorsqu'elles ou ils (ou un membre de la famille ou de l'entourage) vivent une telle situation (voir référence).

Phase de synthèse

L'animatrice ou l'animateur doit adapter les activités décrites ci-après à l'âge des élèves. Il est important ici de ne pas laisser les élèves avec l'idée que seule la violence est une solution, mais de les amener à concevoir des solutions pacifiques et à transformer leur milieu.

A En faisant un retour sur la phase de traitement, les élèves sont invités:

1. à élaborer et à présenter un scénario d'émission de télévision qui respecte la consigne suivante: produire une émission intéressante ne comportant pas de scènes à caractère violent;

2. à mettre de l'avant des actions à portée communautaire telles que:

— composer et exposer des affiches recommandant certaines émissions à caractère non violent;

— dresser une liste noire des émissions violentes et demander aux parents d'aider les jeunes à ne plus regarder ces émissions;

— faire des représentations pour que les médias se préoccupent de bannir de leur programmation les émissions violentes;

— suggérer aux parents des activités de loisir en remplacement des émissions violentes.

B En rappelant le contenu des mises en situation concernant la violence à l'école, les élèves sont invités:

1. à imaginer un dénouement sans violence et à suggérer les moyens devant être mis en place pour y arriver;

2. à proposer des moyens pour éliminer les manifestations de violence à l'école:

— campagne de sensibilisation pour la réduction du bruit;

— accès à des lieux et à des moments de détente et lutte contre le vandalisme;

— recours à un tiers impartial chargé de recevoir les plaintes concernant le non-respect des droits dans l'école;

— participation des élèves à l'élaboration et à l'application des politiques de l'école;

— promotion des conseils d'élèves, de l'éducation aux droits et d'activités parascolaires visant l'entraide et la coopération.

---

*(1) Conseil supérieur de l'Éducation, **L'école primaire face à la violence**, Avis au ministre de l'Éducation, 1984, p. 30.*

4. LA PAIX ET LE CANADA

PRIMAIRE 2e CYCLE-SECONDAIRE[2]

La paix peut être étudiée sous l'angle des rapports entre individus et entre nations. Au niveau des individus, on remarque que la paix se vit souvent de façon fort contradictoire: d'une part, les personnes contribuent à la violence; d'autre part, elles cherchent des solutions en vue d'éliminer cette même violence.

Par analogie, on constate souvent qu'une semblable contradiction existe au niveau des politiques d'un pays (toutefois selon des formes et des modalités beaucoup plus complexes, compte tenu notamment des intérêts en cause).

Ainsi, lorsqu'on examine les choix politiques du Canada, on s'aperçoit que celui-ci conduit des missions diplomatiques de paix ou y participe. Par ailleurs, le Canada se trouve parfois placé dans des situations contradictoires dans la mesure où le discours de paix qu'il tient et qu'il tend à promouvoir s'oppose à la tolérance qu'il affiche face à la puissance militaire de certains de ses alliés.

Les activités suggérées ici veulent donc, dans un premier temps, sensibiliser les élèves à ces contradictions et à leurs conséquences et, dans un deuxième temps, les inviter à considérer un certain nombre de moyens pouvant favoriser la résolution de cette contradiction et, par là, contribuer à bâtir la paix.

Phase exploratoire

L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves de répondre au questionnement apparaissant ci-après et, à la lumière de l'annexe 1, suscite une discussion autour des réponses fournies par les élèves. Si les circonstances le permettent, il pourrait être utile pour les élèves de consacrer du temps en vue de répondre au questionnaire avant le début de l'activité proprement dite.

Questionnement:

1. Est-ce que le Canada est membre de l'ONU? Si oui, peux-tu dire quel rôle il y joue?

2. Est-ce que le Canada est parfois au nombre des pays qui participent à des efforts concertés pour instaurer la paix dans certaines régions du monde? Si oui, peux-tu donner quelques exemples?

3. Est-ce que le Canada contribue à l'application de la Déclaration universelle des droits de l'homme? Si oui, peux-tu expliquer brièvement comment?

4. Est-ce que le Canada a un poste de dépenses consacré à la défense dans son budget? Si oui, justifie ton affirmation.

5. Est-ce que le Canada contribue à la fabrication d'armes? Si oui, peux-tu donner des exemples?

6. Est-ce que tu crois que les dépenses militaires au Canada ont augmenté au cours des dernières années? Si oui, justifie ton affirmation.

7. Est-ce que tu crois que le Canada devrait maintenir le rythme actuel de ses dépenses dans chacun des secteurs?

8. Si tu as répondu non à la question précédente, est-ce que tu crois que le Canada devrait augmenter ses dépenses dans certains secteurs? Si oui, mentionne dans quels secteurs il faudrait augmenter les dépenses et, par conséquent, dans quels secteurs il faudrait les diminuer.

Phase de traitement

A **La diplomatie canadienne par rapport à la paix**

L'animatrice ou l'animateur fait état de la contribution du Canada à la paix. À ce chapitre, il conviendrait de préciser que le Canada, à l'instar d'autres pays, ne parvient pas toujours à maintenir une ligne de conduite cohérente entre les différentes actions qu'il pose sur le plan international comme sur celui de sa politique intérieure.

À l'aide de l'annexe 1, l'animatrice ou l'animateur présente aux élèves quelques exemples relatifs aux interventions de la diplomatie canadienne concernant la paix:

a) dans le cadre des travaux de l'Assemblée générale des Nations-Unies (partie 1);

b) dans le cadre d'appuis à des efforts autres qu'onusiens (partie 2);

c) dans le cadre de la politique intérieure canadienne (partie 3).

B **Le budget fédéral**

1. L'animatrice ou l'animateur invite les élèves à considérer la réalité suivante: les jeunes et les adultes qui travaillent paient des impôts, c'est-à-dire qu'ils retournent une partie de l'argent qu'ils gagnent par leur travail au gouvernement. Ces impôts procurent au gouvernement un revenu qui constitue une partie de l'argent disponible pour le budget. Cet argent est par la suite réparti dans divers postes de dépenses.

2. L'animatrice ou l'animateur demande au groupe quels services la population reçoit en échange des impôts ou taxes qu'elle paie (assurance-chômage, pensions de vieillesse, etc.).

3. L'animatrice ou l'animateur présente aux élèves le plan de dépenses du gouvernement fédéral qui se trouve en annexe 2. Elle ou il explique chacun des postes de dépenses.

4. Les élèves placent en rang d'importance les données pour l'année financière 1984-1985.

5. Les élèves calculent en pourcentage l'importance de chaque poste de dépenses par rapport aux sorties de fonds totales pour l'année financière 1984-1985.

Exemples:

Affaires sociales: $\frac{39,707}{98,200} \times 100 = 40,43\%$

Défense: $\frac{9,782}{98,200} \times 100 = 9 \%$

Développement économique: $\frac{11,251}{98,200} \times 100 = 11,45\%$

6. Après avoir comparé les dépenses pour chaque poste budgétaire, les élèves calculent ensuite le pourcentage d'augmentation des dépenses à ces mêmes postes par rapport à l'année précédente.

---

(1) Le contenu de cette fiche apparaît comme un sujet difficile à traiter avec les tout-petits (préscolaire et primaire 1er cycle). Cela dit, il est laissé à l'animatrice ou l'animateur le soin de juger si certains éléments, une fois adaptés aux besoins des plus petits, ne peuvent pas devenir l'objet d'un échange en leur compagnie.

a) Pourcentage d'augmentation en 1984-1985 par rapport à l'année précédente:

— **Affaires sociales:** $\frac{39,707 - 38,096}{38,096} \times 100 = 4,22\%$

— **Défense:** $\frac{8,782 - 7,899}{7,899} \times 100 = 11,17\%$

— **Développement économique:** $\frac{11,251 - 10,691}{10,691} \times 100 = 5,23\%$

b) Pourcentage d'augmentation prévu en 1987-1988 par rapport à 1982-1983:

— **Affaires sociales:** $\frac{46,497 - 31,993}{31,993} \times 100 = 45,0\ \%$

— **Défense:** $\frac{11,149 - 6,990}{6,990} \times 100 = 60\%$ environ

— **Développement économique:** $\frac{11,990 - 8,546}{8,546} \times 100 = 40,0\ \%$

c) Taux annuel d'accroissement de 1982 à 1988 par rapport au nombre d'années. Ex.:

— **Affaires sociales:** $\frac{45\%}{6\ \text{ans}} = 7,5\ \%$

— **Défense:** $\frac{60\%}{6\ \text{ans}} = 10,0\ \%$

— **Développement économique:** $\frac{40\%}{6\ \text{ans}} = 6,66\%$

7. L'animatrice ou l'animateur suscite une discussion avec les élèves autour des résultats obtenus en insistant sur les incidences de ces résultats sur les divers postes de dépenses du gouvernement fédéral. Elle ou il invite les élèves à comprendre les choix qui ont été faits et à en débattre.

C Les dépenses militaires

1. L'animatrice ou l'animateur, à l'aide de la fiche de travail présentée ci-après, invite les élèves à faire le travail suivant:

a) tracer sur le graphique la courbe des dépenses relatives à la défense de 1982 à 1988;

b) continuer par une ligne pointillée le tracé de la courbe, tel qu'elles ou qu'ils pensent que pourraient évoluer ces dépenses d'ici l'an 2000. Cette courbe peut se continuer en ligne droite _ _ _ _ _ croître _ _ _ _ ou décroître _ _ _

2. L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves de justifier leur tracé.

Pour faciliter cet échange, il importe que l'animatrice ou l'animateur sache que:

— la courbe peut se continuer en ligne droite si la tendance des 6 dernières années se poursuit;

— la courbe peut croître, compte tenu de certains facteurs: le Canada s'engage dans une guerre, les pressions de NORAD, de l'OTAN et de l'administration américaine sur la politique de la défense canadienne; l'extension du commerce international des armes, etc.;

— la courbe peut décroître, compte tenu de certains facteurs: pressions des mouvements pacifistes; problèmes sociaux graves; pacte ou traité entre les grandes puissances; crise économique, etc.

3. Les élèves comparent les résultats obtenus dans les phases précédentes avec les dépenses militaires mondiales figurant à l'annexe 3 et elles ou ils s'interrogent:

— À quel rang dans le monde se situe le Canada pour les dépenses militaires?

— Les dépenses militaires du Canada suivent-elles la même tendance qu'au niveau mondial?

— Quelles conclusions tirez-vous des comparaisons qui viennent d'être établies?

4. À l'aide de l'annexe 4 et d'autres sources d'information disponibles, les élèves évaluent les conséquences des dépenses militaires canadiennes sur l'économie et la politique de défense du Canada.

5. L'animatrice ou l'animateur fait prendre conscience aux élèves que, parmi les sommes allouées au budget militaire, certaines sont consacrées à l'entretien des troupes armées, mais que d'autres sont versées en subventions aux usines d'armement. À ce sujet, voir l'annexe 4 sur les 20 principales entreprises bénéficiaires de subventions du PPID, 1982-1983.

6. L'animatrice ou l'animateur — en s'inspirant d'observations personnelles et en ayant recours à la documentation complémentaire[1] — informe les élèves des diverses catégories d'usines d'armement existantes, soit:

— les usines qui fabriquent de l'armement conventionnel (fusils);

— les usines qui fabriquent du matériel logistique (camions, jeeps);

— les usines qui fabriquent de l'armement nucléaire (ogives);

— les usines qui fabriquent des matériels polyvalents pour des fins civiles et militaires (radars, moteurs d'avions).

L'animatrice ou l'animateur tente par la suite d'identifier avec les élèves lesquelles parmi ces catégories d'usines se trouvent au Québec.

7. Après avoir complété cette étape et avant d'aborder la question de la reconversion des usines, il importe que l'animatrice ou l'animateur encadre les discussions par **les remarques suivantes:**

— les travailleuses et travailleurs des usines de fabrication d'armement ne sont pas initiatrices ou initiateurs de cette situation;

(1) Voir les références.

— pour la majorité d'entre elles et d'entre eux, la question des usines d'armement ne peut être dissociée de celle d'un gagne-pain, notamment dans une conjoncture où la relance économique demeure fragile;

— en outre, on ne saurait passer sous silence que la fabrication d'armement s'inscrit dans le contexte de la course aux armements, laquelle n'est pas sans favoriser le commerce international des armes. Dans cette perspective, des tentatives de reconversion suggèrent que les États-nations, dont le Canada, remettent en question la responsabilité plus ou moins directe qui est la leur dans cette escalade.

D Les solutions de remplacement

L'animatrice ou l'animateur réfère les élèves au texte de **l'annexe 4 « Les solutions de remplacement »**. Elle ou il invite les élèves à analyser les conditions qui doivent être réunies pour que de telles reconversions soient possibles.

L'animatrice ou l'animateur fait ressortir le fait que le Canada possède les moyens et peut assumer la responsabilité de répondre à l'appel des Nations-Unies en faveur du désarmement. Cela, en contribuant, avec d'autres moyennes puissances, à promouvoir un cadre de sécurité autre que la dissuasion, dont un des effets d'entraînement est de favoriser la course aux armements.

Cela dit, il est utile de rappeler qu'à l'instar d'un grand nombre de pays, le Canada consacre une part de plus en plus importante de son budget aux dépenses militaires par rapport aux autres postes de dépenses.

La résolution de cette contradiction implique des choix sur le plan des orientations économiques et de leurs incidences politiques en matière de sécurité intérieure, en même temps qu'elle commande un cadre plus précis et plus cohérent pour l'exercice de la politique extérieure.

Phase synthèse

Les initiatives diplomatiques canadiennes en faveur de la paix dans le monde devraient se traduire, par souci de cohérence, par des politiques budgétaires visant les mêmes fins au plan intérieur. Dans cet esprit, les élèves:

1. proposent une nouvelle répartition du budget des dépenses en s'employant à trouver, par exemple, des solutions au problème dramatique du chômage chez les jeunes et débattent de l'opportunité de maintenir un poste de défense dans le budget canadien;

2. sont invités à créer dans chaque classe un fonds coopératif constitué par le dépôt d'un montant fixe hebdomadaire en vue de contribuer à soutenir des organismes de paix;

3. énumèrent, en remplacement de la fabrication d'armes, une série d'exemples de « produits socialement utiles » qui peuvent être offerts à l'ensemble de la communauté:

a) des produits ou services pour protéger l'environnement;

b) des produits ou services satisfaisant les besoins sociaux (éducation, santé, transport en commun, etc.).

4. élaborent des projets de création d'emplois pour la paix ici ou visant la solidarité internationale avec le Tiers-Monde;

5. sont amenés à réfléchir à la responsabilité et aux impacts sociaux inhérents au choix d'une discipline (lettres, sciences, arts, etc.).

Exemples:

a) **En lettres**, en s'interrogeant sur le rôle des journalistes, des écrivains, etc., dans la promotion de la guerre ou de la paix.

b) **En sciences**, en s'interrogeant sur le rôle des chercheurs dans la promotion ou non de la militarisation.

6. publicisent les résultats de leurs travaux de synthèse. Cette publicisation pourra se faire au moyen:

a) d'articles dans les journaux (journal de l'école et lettres aux lecteurs);
b) d'affiches;
c) d'un kiosque d'information;
d) d'une entrevue accordée à la radio (scolaire ou de quartier);
e) d'une rencontre avec le député fédéral;
f) de lettres adressées au Premier ministre du Canada (N.B.: vous n'avez pas à affranchir votre courrier quand vous écrivez à un membre du Parlement canadien);
g) ...

7. sont invités à participer aux activités de la journée de clôture de la semaine du désarmement, le 25 octobre (Au Québec, l'appel lancé par la coalition nationale **un 9-18 pour la paix** s'inscrit dans l'ensemble de ces activités).

ANNEXE 1

QUELQUES ILLUSTRATIONS RELATIVES AUX INTERVENTIONS DE LA DIPLOMATIE CANADIENNE CONCERNANT LA PAIX

1. **Dans le cadre des travaux de l'Assemblée générale des Nations-Unies:**

a) Le Canada est un des pays fondateurs de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) et c'est un Canadien, John Humphrey, qui fut un des corédacteurs de la **Déclaration universelle des droits de l'homme** (1948).

b) Le Canada est cité comme État-partie à la Convention sur l'interdiction d'utiliser des techniques de modification de l'environnement à des fins militaires ou à toutes autres fins hostiles (entrée en vigueur le 5 octobre 1978).

c) Le Canada est membre du comité ad hoc de l'Assemblée générale des Nations-Unies pour la Conférence mondiale du désarmement et participe aux rencontres de la Conférence du Comité sur le désarmement.

d) Le Canada est signataire du Traité de non-prolifération (des armes).

e) Le Canada a participé à diverses missions d'observation et de surveillance dont la Force multinationale de la péninsule du Sinaï, en réponse aux demandes formulées en ce sens par les gouvernements de l'Égypte et d'Israël.

f) Le gouvernement canadien contribue financièrement au Fonds de contribution volontaire de la Campagne mondiale sur le désarmement.

g) D'autre part, le Canada a permis qu'on utilise son territoire pour évaluer la performance des missiles téléguidés (CRUISE), et a appuyé, en temps de paix, le raid américain sur la Libye, cependant que d'autres pays, membres du Pacte de l'OTAN, ont exprimé de sérieuses réserves à ce sujet (Espagne et Italie).

2. **Dans le cadre d'appui à des efforts autres qu'onusiens en vue de favoriser la paix:**

a) Le Canada appuie le processus de Contadora en vue de trouver une solution diplomatique aux conflits qui ravagent certains pays d'Amérique latine.

b) Le Canada appuie l'emploi de certaines sanctions contre l'Apartheid en Afrique du Sud.

c) D'autre part, le Canada entretient des relations commerciales avec des dictatures.

3. **Dans le cadre de la politique intérieure du Canada:**

a) Le Canada créait, le 5 octobre 1984, un poste d'ambassadeur pour le désarmement.

b) En 1984, le Parlement canadien créait l'Institut canadien pour la paix et la sécurité internationales dans le but d'encourager un débat public sur les questions de paix et de sécurité internationales.

c) D'autre part, selon l'Association canadienne pour les Nations-Unies, le Canada n'est pas exempté de participer au commerce international des armes, surtout à la suite de ses engagements auprès des États-Unis et de l'OTAN.

d) Toujours selon la même source, le gouvernement canadien dépense, entre autres, des milliards de dollars pour l'achat d'avions de combat.

Sources:

***Le Canada face à la course aux armes et au désarmement**, Association canadienne pour les Nations-Unies;*

***Document final de la session de l'Assemblée générale sur le désarmement**, Organisation des Nations-Unies;*

***Convention ENMOD**, fiche d'information sur le désarmement, n° 39 Organisation des Nations-Unies;*

***Le Canada à la poursuite de la paix**, ministère des Affaires extérieures, Douglas Roche.*

ANNEXE 2

TABLEAU
Plan de dépenses par enveloppe
Budget 1984-1985

(en millions de dollars)	1982-1983	1983-1984	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988
Énergie	3,008	3,449	4,016	3,756	3,503	3,853
Développement économique	8,546	10,691	11,251	11,562	11,894	11,990
Affaires sociales	31,993	38,096	39,707	41,297	43,963	46,497
Justice et affaires juridiques	1,536	1,800	2,037	2,220	2,305	2,532
Arrangements fiscaux	5,663	5,783	5,898	5,877	6,441	7,126
Aide et affaires extérieures	2,043	2,399	2,721	2,929	3,256	3,721
Défense	6,990	7,899	8,782	9,533	10,383	11,149
Parlement	167	183	192	204	217	231
Services gouvernementaux	2,880	3,885	4,274	4,480	4,586	4,903
Dette publique	16,971	18,130	20,350	22,400	23,650	24,700
Total des enveloppes	**79,797**	**92,315**	**99,228**	**104,250**	**109,998**	**116,502**
Réserve pour rajustement des coûts des programmes statutaires	s/o	—	800	900	1,000	1,100
Annulation	s/o	−1,665	−1,828	−1,900	−2,098	−2,202
Sorties de fonds totales	**79,797**	**90,650**	**98,200**	**103,250**	**108,900**	**115,400**
Sorties de fonds totales moins la dette publique	*62,826*	*72,520*	*77,850*	*80,850*	*85,250*	*90,700*

Source: Gouvernement du Canada — Budget des dépenses 1984-1985 Partie 1 Plan de dépenses du Gouvernement — L.O.P.

VENTILATION DU BUDGET

Énergie: pétrole, gaz naturel, énergies nouvelles.

Développement économique: agriculture, ressources naturelles et environnement, transports et communications, industrie et commerce, sciences et technologie, exportation, expansion régionale.

Affaires sociales: santé, pensions de vieillesse, supplément au revenu garanti et allocation au conjoint, allocations familiales, assurance-chômage, éducation, loisirs et culture.

Justice et affaires juridiques: cour de justice, service correctionnel (pénitenciers), police (Gendarmerie royale).

Arrangements fiscaux: transferts fiscaux aux provinces (la part des revenus qui va aux provinces).

Aide et affaires extérieures: ambassades, aide à l'étranger.

Défense: armée, subventions aux entreprises militaires.

Parlement: députés, ministres.

Services gouvernementaux: Fonction publique (employés de l'État).

Dette publique: Obligations, bons du Trésor, etc.

ANNEXE 3

1. Liste, par rang d'importance, des pays qui ont dépensé le plus, en 1984, pour les armements (en dollars U.S.)[1]

1- États-Unis	200 milliards, 329 millions
2- U.R.S.S.	142 milliards
3- Grande-Bretagne	30 milliards, 497 millions
4- France	27 milliards, 896 millions
5- Allemagne de l'Ouest	26 milliards, 992 millions
6- Arabie Saoudite	20 milliards, 316 millions
7- Italie	11 milliards, 435 millions
8- Japon	11 milliards, 398 millions
9- Canada	9 milliards, 273* millions
10- Inde	5 milliards, 693 millions
11- Allemagne de l'Est	5 milliards, 375 millions
12- Espagne	5 milliards, 280 millions
13- Argentine	5 milliards, 226 millions

(1) Renseignements tirés de « World Armaments and desarmement » Year Book (1985) (SIPRI), p. 272.

** En 1980, les dépenses du Canada s'élevaient à 5 milliards, 772 millions de dollars U.S.*

2. **TABLEAU**

Le diagramme a été établi sur la base des données de l'Institut international de recherche pour la paix à Stockholm (SIPRI). Les dépenses de 1900, 1930 et 1960 sont données en dollars de 1970 et celles des autres années en prix courant.

ANNEXE 4

L'ÉCONOMIE ET LA COURSE AUX ARMEMENTS... LES DÉPENSES MILITAIRES SONT UN BOULET POUR L'ÉCONOMIE

Les faits:

Un grand nombre de ceux qui sont en faveur de l'augmentation des budgets militaires prétendent que les dépenses militaires sont avantageuses pour l'économie, qu'elles créent des emplois et qu'elles favorisent les progrès technologiques. Un examen plus approfondi révèle toutefois qu'à long terme tel n'est pas le cas.

Les dépenses en armements ont connu un taux de croissance plusieurs fois supérieur à celui des revenus fiscaux. Il en est résulté que les dépenses militaires sont devenues un des principaux facteurs des énormes déficits que trainent de nombreux pays. Les déficits importants provoquent de hauts taux d'intérêt, ce qui produit de l'inflation, des récessions et du chômage.

De plus, les dépenses militaires jouent un rôle de partenaire secret dans la spirale inflationniste, car elles engendrent des revenus disponibles sans accroître l'offre de biens disponibles sur le marché. L'inflation est aussi alimentée par certaines caractéristiques particulières à la production militaire, comme la rapidité des changements de production et de l'obsolescence, les contrats qui garantissent une marge de profits quel que puisse être le coût final, et un gaspillage excessif.

Lorsque les acheteurs militaires veulent s'assurer de mettre la main sur des matières rares ou sur des compétences très recherchées au niveau de la main-d'oeuvre, de l'administration et des connaissances scientifiques, ils sont bien moins restreints dans leurs dépenses que les acheteurs civils.

L'Événement, août 1984

Et les emplois?

Même s'il est vrai que n'importe quel type de dépenses crée des emplois, la vraie question qu'il faut se poser, c'est: est-ce que les dépenses militaires produisent *autant* d'emplois que les mêmes dépenses pourraient en créer dans des secteurs civils? Encore une fois, des études démontrent qu'elles ne le font pas. La production militaire exige de gros investissements de capitaux. Elle draine l'argent à l'écart des investissements dans les secteurs civils qui utilisent beaucoup de main-d'oeuvre.

Des recherches ont démontré que, pour les mêmes sommes, on peut produire jusqu'à deux fois plus d'emplois dans des secteurs comme le logement, les soins de santé, l'éducation et les services sociaux. Un examen de la plus importante vente d'exportation de matériel militaire du Canada en 1982 (un contrat avec la GM pour produire des véhicules militaires légers) révèle qu'il en a coûté plus de 60 000$ pour chaque personne-année de travail créée.

Par conséquent, en créant moins d'emplois qu'il aurait pu y en avoir en investissant dans d'autres secteurs, les dépenses militaires contribuent effectivement à élever le chômage.

Les dépenses militaires ne produisent pas non plus de bienfaits au niveau technologique. La recherche militaire produit de la technologie militaire. Même s'il existe certaines retombées civiles de la recherche militaire, les avantages sont bien moins intéressants que si l'on avait mis l'accent en premier lieu sur la technologie civile.

En général, la recherche militaire consomme de rares compétences scientifiques, techniques et d'ingénierie afin de produire des biens qui — en termes d'avantages sociaux, économiques et de consommation — sont inutiles.

La productivité de l'industrie de la défense (Programme PID) Subventions fédérales à l'industrie canadienne de la défense

1977-1978	43 209 638 $
1978-1979	52 200 000 $
1979-1980	57 936 115 $
1980-1981	94 931 422 $
1981-1982	154 934 982 $

(Source: Comptes publics du Canada)

L'Événement, août 1984

« Le Salon des armements »

En organisant annuellement une « conférence d'exportation des industries de haute technologie », le gouvernement encourage d'une deuxième façon les exportations militaires. Ce « Salon des armements » réunit plus de 300 représentants d'entreprises canadiennes avec nos commissaires commerciaux et diplomates, afin d'explorer des façons d'augmenter la part canadienne du marché mondial des exportations d'armements.

De plus, le gouvernement canadien fournit effectivement des stimulants à l'industrie canadienne pour qu'elle s'implique dans la production militaire par l'intermédiaire du Programme de productivité de l'industrie de la défense (PPID). Ce programme, lancé en 1959, offre des prêts et des subventions à l'industrie canadienne pour la recherche, le développement de projets et le rééquipement nécessaire afin de pouvoir soumissionner de façon avantageuse pour des contrats militaires américains. Les subventions du PPID ont augmenté énormément au cours des dernières années (voir le tableau). La Litton Systems de Rexdale, qui a reçu plus de 48 millions $ en vertu du PPID pour construire le système de guidage du missile de croisière américain, en est l'exemple le mieux connu.

Il est évident que le gouvernement canadien, par l'intermédiaire d'une combinaison de subventions directes et de stimulations des ventes, s'est fortement engagé à augmenter la production militaire destinée à l'exportation. Cet appui crée pourtant un conflit d'intérêts au sein des politiques gouvernementales. D'une part, le gouvernement s'intéresse activement à limiter la prolifération de nouvelles générations de systèmes d'armements nucléaires, tandis que d'un autre côté il s'intéresse activement à promouvoir la participation industrielle dans les mêmes nouveaux systèmes d'armements.

Les 20 principales entreprises bénéficiaires de subventions du PPID, 1982-1983

Bénéficiaire	Ville	Montant
Aviation Electric Ltd.	St-Laurent, Qc	1 153 771 $
CAE Électronique Ltée	Montréal, Qc	1 699 473
Canadair Ltée	Montréal, Qc	14 037 791
Canadian Aircraft Products Ltd.	Richmond, B.C.	1 120 318
Compagnie Marconi du Canada	Montréal, Qc	5 285 912
Computing Devices of Canada	Ottawa, Ont.	1 082 650
DAF Indal Ltd.	Mississauga, Ont.	5 269 999
De Haviland Aircraft of Canada	Mississauga, Ont.	3 188 259
Devtek Corp.	Scarborough, Ont.	278 563
	Kitchener, Ont.	722 288
Dowty Equipment of Canada	Ajax, Ont.	4 545 461
Garrett Manufacturing Ltd.	Rexdale, Ont.	1 680 125
General Motors du Canada Ltée	London, Ont.	2 000 000
Leigh Instruments Ltd.	Carleton Place, Ont.	2 623 976
	Don Mills, Ont.	158 360
	Ottawa, Ont.	403 987
	Waterloo, Ont.	385 893
Les Industries Valcartier Ltée	Courcelette, Qc	2 311 550
Witton Systems (Canada) Ltd.	Rexdale, Ont.	8 201 740
McDonnell Douglas Canada Ltd.	Toronto, Ont.	7 462 836
Pratt & Whitney Canada Inc.	Longueuil, Qc	78 980 338
Sonyx Corp.	Fort Erié, Ont.	3 [illegible] 800
par Aérospatiale Ltée	Ste-Anne-de-Bellevue, Qc	2 093 127
	Toronto, Ont.	827 486
Alber Machine Products of Canada	Mississauga, Ont.	1 152 735

L'Événement, août 1984

Les solutions de remplacement

Il est évident que des propositions visant à réduire la production militaire ne peuvent pas être bien accueillies par les entreprises, ni par leurs employés, si de telles propositions doivent entraîner de substantielles pertes de revenus ou d'emplois. Il faut trouver des solutions de remplacement réalisables qui permettront aux entreprises de rester rentables et qui créeront autant d'emplois qu'il en existe maintenant.

Comme on l'a déjà souligné, des investissements dans presque n'importe quel autre secteur créeraient plus d'emplois qu'en consacrant la même somme à la production militaire. Le problème, c'est de reconvertir les entreprises de la production militaire à une production non militaire de la façon la plus harmonieuse possible. Cela signifie qu'il faut identifier des biens utiles et vendables que l'on pourrait produire avec un minimum de rééquipement et de recyclage. Nous savons déjà que cette reconversion est possible sans entraîner de graves inconvénients pour l'économie.

L'expérience de ce qui s'est passé à la suite de la seconde guerre mondiale a démontré que l'on peut redéployer un grand nombre de personnes et d'industries dans une période relativement courte.

Pour que les efforts de reconversion soient fructueux, il faut qu'ils comprennent au moins deux éléments. Il y a une reconversion des produits et une reconversion des emplois. La reconversion des produits implique le déplacement des ressources de recherche, de développement et de production depuis des biens militaires sans utilité sociale, en faveur de biens non militaires socialement utiles. Cela pourrait contribuer à des domaines comme les transports en commun, l'énergie renouvelable, les logements à loyer modéré, la production écologique et les soins de santé. La reconversion de la production peut mettre l'accent soit sur l'amélioration des biens et services actuels, soit sur la production de nouveaux biens qui répondront à des besoins sociaux actuellement inassouvis.

La reconversion des emplois implique une utilisation productive, avec un minimum de recyclage, des compétences que les employés possèdent déjà. Une étude menée aux États-Unis au cours des années 60 a démontré que, sur 127 groupes professionnels impliqués dans la production militaire, il n'y en avait que six qui semblaient devoir exiger un recyclage. Les emplois de recherche et de développement étaient les plus difficiles à transformer, à cause de leur nature hautement spécialisée.

La reconversion *peut* fonctionner. Ce dont on a besoin, c'est d'une planification détaillée des mesures de reconversion depuis l'origine, de la participation créatrice des communautés et des travailleurs directement affectés par le processus de reconversion, ainsi que d'un programme gouvernemental d'appui et d'aide à ceux qui ont besoin de recyclage. Des expériences ont été réalisées, des lois ont été proposées, des solutions de remplacement ont été appliquées. Pourtant, nous n'avons fait que bien peu de progrès réels.

Ce dont nous avons toujours besoin, c'est d'assez de prévoyance pour réaliser que la reconversion est dans le meilleur intérêt économique à long terme de notre pays, et de la volonté politique d'agir.

*(Sources: **Canada and the Nuclear Arms Race**: Regehr & Rosenblum; **Safe and Sound**: Clyde Sanger.)*

L'Événement, août 1984

5. GUERRES ET PAIX DANS LE MONDE

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

Au niveau international, de nombreux conflits sévissent actuellement dans un contexte de course aux armements conventionnels et de menace de guerre nucléaire.

Les activités suivantes, à partir de l'idée que les élèves se font de la guerre et de l'armement nucléaire, visent à les informer sur les guerres aujourd'hui et sur le danger de l'armement nucléaire. Cette prise de conscience veut leur offrir l'occasion de poser des gestes qui favorisent la paix dans le monde.

Compte tenu du fait que l'idée même de guerre et d'armement nucléaire suscite souvent de l'émotivité, il est important de laisser aux élèves le temps d'exprimer leurs sentiments de peur, d'inquiétude et d'angoisse face à ces sujets. Il est aussi souhaitable de fonctionner en petits groupes afin de s'assurer de la participation de chacune et de chacun des élèves.

Dans le cas des élèves de moins de 9 ans, nous ne suggérons pas d'aborder formellement la question de l'armement nucléaire; toutefois, si l'occasion se présente de façon spontanée au cours des discussions, il conviendrait de fournir aux élèves (en tenant compte de leur âge) les éléments de réponse jugés appropriés.

5.1 DE LA GUERRE ET DES GUERRES

PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE (1er cycle)

Phase exploratoire

A L'animatrice ou l'animateur peut faire visionner le module de Passe-Partout « La peur de la guerre ».[1] Elle ou il interrompt la projection au moment où Perline s'apprête à fournir des explications aux enfants. Ensuite, l'animatrice ou l'animateur pose des questions du genre:

1. Pourquoi les personnages pensent-ils que c'est la vraie guerre?
2. Pourquoi Pruneau a-t-il peur d'aller à la garderie?
3. Qu'est-ce qu'ils ont vu à la télévision?

B L'animatrice ou l'animateur invite les élèves à illustrer l'idée qu'ils et qu'elles se font de la guerre en utilisant, par exemple, comme point de repère, des jeux, des jouets militaires ou des émissions de télévision; les élèves sont invités par la suite à commenter leurs illustrations.

Phase de traitement

A L'animatrice ou l'animateur amène les enfants à comprendre, de façon générale, les causes des guerres. Pour ce faire, elle ou il se réfère aux éléments énumérés en B de la phase de traitement prévue pour le primaire 2e cycle et le secondaire puis, elle ou il prend soin de modifier la formulation de manière à bien se faire comprendre des petits.

B L'animatrice ou l'animateur suscite un échange portant sur les effets et les conséquences des guerres: nombreux morts, destruction des habitations, maladies, forêts détruites par le feu, etc. Les enfants étant près de la nature et des animaux, il convient aussi d'aborder l'impact de la guerre sur l'environnement.

Phase de synthèse

A L'animatrice ou l'animateur interroge les enfants sur l'opposition existant entre la manipulation des jouets de nature violente et le développement d'un esprit de paix.[2] L'animatrice ou l'animateur invite les élèves:

1. à constituer une liste de jouets ou de jeux intéressants à caractère non violent;
2. à publiciser cette liste;
3. à la remettre à leurs parents afin qu'ils en tiennent compte lors de l'achat de cadeaux.

B L'animatrice ou l'animateur demande aux élèves de suggérer des actions qu'ils ou elles pourraient entreprendre en vue de contribuer à bâtir la paix dans le monde. Pour aider les élèves, l'animatrice ou l'animateur peut avoir recours à la liste d'actions suggérées au recto de la couverture du cahier: « Quoi faire pour la paix? ».

PRIMAIRE-2e CYCLE-SECONDAIRE

Phase exploratoire

A Les élèves recherchent la définition du mot guerre et du mot conflit dans le dictionnaire (la guerre est un conflit armé entre groupes sociaux ou entre États qui se disputent des droits).

B À partir de leur connaissance de l'actualité, les élèves identifient les pays qui sont présentement en guerre.

Phase de traitement

A Les élèves complètent ou corrigent, selon le cas, leur liste en utilisant la carte qui se trouve en annexe 5.

B Les élèves ayant constaté qu'un grand nombre de pays sont en guerre, l'animatrice ou l'animateur leur propose

---

(1) Voir références spécifiques.

(2) Voir références spécifiques.

d'examiner les causes des guerres. Ainsi, certains pays sont en guerre:

1. pour s'approprier par la force des ressources naturelles et/ou le territoire d'un autre pays;
2. pour se libérer d'une dictature ou de l'emprise d'un autre pays;
3. pour défendre ou promouvoir une idéologie;
4. pour se défendre d'une agression;
5. ...

C **Les élèves du secondaire** identifient, pour chacun des pays qui sont présentement en guerre, les types de conflit:

1. une guerre de libération: conflit pour se libérer d'un envahisseur ou d'un dictateur;
2. une guerre inter-états: conflit entre deux États;
3. une guerre de sécession ou guerre civile: lutte armée entre partis d'un même pays (Larousse).

D Les élèves dégagent ensuite les conséquences des guerres. Exemples:

1. la perte de vies;[1]
2. le non-respect des droits fondamentaux des femmes, des hommes et des enfants;
3. les effets physiques (blessures et mutilations);[1]
4. les effets psychologiques (la souffrance, la peur, les maladies mentales et l'angoisse);
5. la destruction de l'environnement physique et naturel;
6. la non-satisfaction de certains besoins sociaux (alimentation, habitation, éducation, services de santé);
7. l'escalade vers un conflit mondial;
8. la détérioration des économies nationales.

E L'animatrice ou l'animateur fait remarquer aux élèves que des conflits latents existent aussi entre les pays. Ces tensions risquent de conduire à d'autres guerres ouvertes. Des pays tirent prétexte d'une telle éventualité pour s'engager dans un processus de dissuasion. Cette politique vise à décourager un pays d'en attaquer un autre. Une telle conception repose sur le principe selon lequel: plus un pays est armé, plus il est à l'abri d'une attaque. Les effets d'un tel raisonnement peuvent se traduire notamment par:

1. l'accélération toujours grandissante de la course aux armements (les armes conventionnelles, nucléaires, chimiques et bactériologiques);
2. le développement de systèmes sophistiqués de défense qui permettent l'interception de missiles ennemis tant dans l'espace que dans l'atmosphère (exemple: IDS. . .), ce qui pourrait avoir comme effet d'inciter le pays ou le bloc adverse à développer de nouvelles armes pour percer ce parapluie protecteur ou bouclier spatial et engendrer ainsi une escalade;

À cet égard, le Canada, comme membre des forces alliées, s'inscrit sous certains angles dans la logique de la dissuasion. Dans ce contexte, il peut être intéressant, pour l'animatrice ou l'animateur, de présenter aux élèves un résumé[2] du programme canadien pour la paix, tel qu'exposé, le 16 octobre 1985, par l'ambassadeur canadien au désarmement, devant le premier commissaire des Nations-Unies:

en voici les 6 volets:

a) négociation de réductions radicales des forces nucléaires et renforcement de la stabilité stratégique;

b) préservation et renforcement du régime de non-prolifération nucléaire;

c) soutien au projet de traité d'interdiction complète des essais nucléaires (un objectif fondamental et permanent de la politique étrangère canadienne);

d) négociation d'une interdiction globale des armes chimiques;

e) prévention de l'extension de la course aux armements dans l'espace extra-atmosphérique;

f) mesures de renforcement de la confiance destinées à faciliter la réduction des forces militaires en Europe et ailleurs.

RÉFÉRENCES SPÉCIFIQUES

1. Module Passe-Partout 156.01, **La peur de la guerre**, MEQ.
2. **Si vous croyez aux droits humains**, cahier pédagogique CEQ;
Fiche 2.7 **Les jouets militaires**
Fiche 2.8 **Les jouets militaires** (enquête)

(1) Voir les informations plus détaillées sur le tableau 1 ci-après.

(2) Le Bulletin du désarmement, automne 1985, p. 3, ministère des Affaires extérieures.

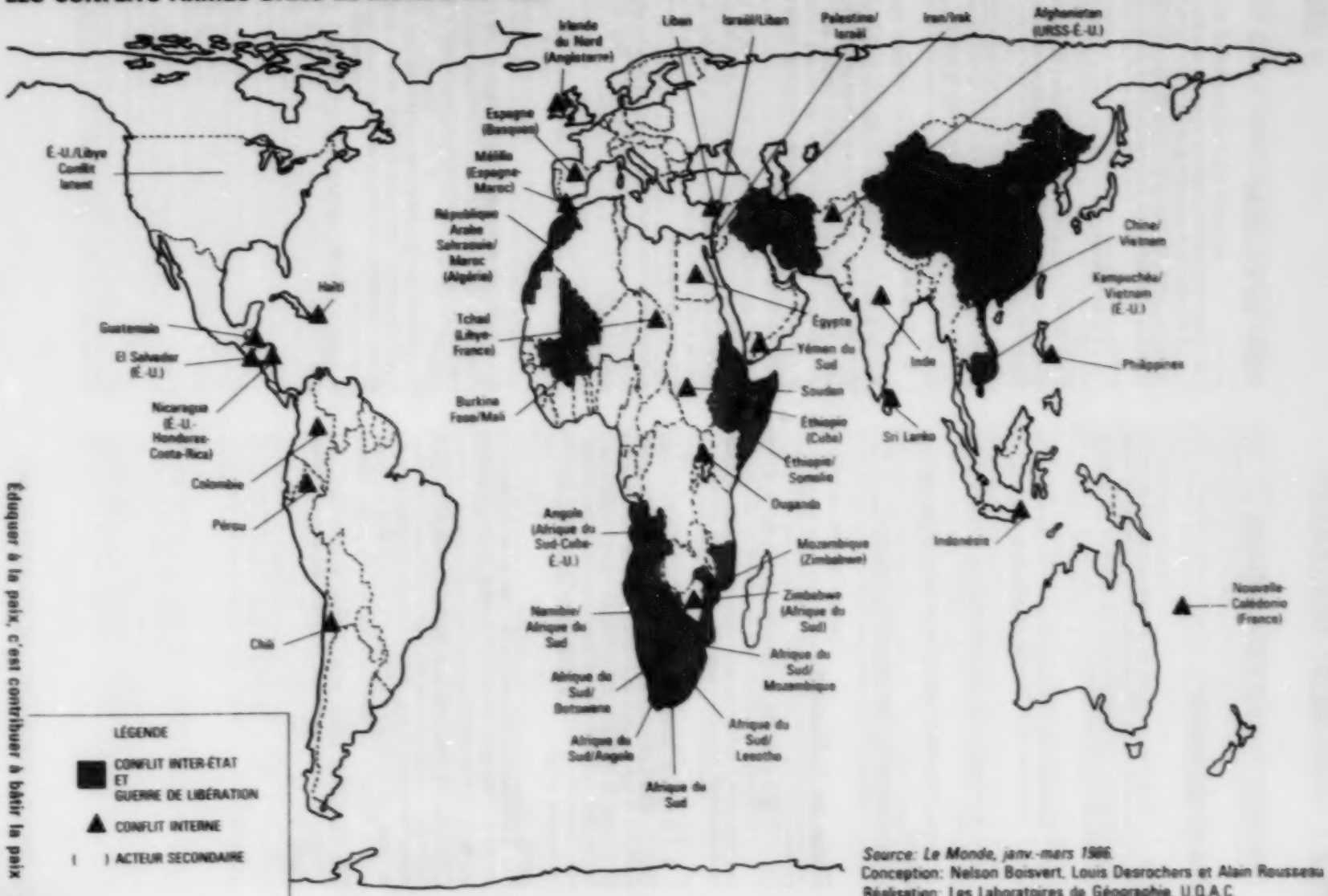
TABLEAU 1
Ce que coûtent les guerres

Première guerre mondiale	Environ 10 millions de morts 20 millions de mutilés	Dépenses financières: Entre 260 et 360 milliards de dollars
Seconde guerre mondiale	Plus de 50 millions de morts 90 millions de mutilés	Ce carnage a coûté entre 3,300 et 4,000 milliards de dollars
Depuis il y a eu à travers le monde 150 guerres	Elles ont fait près de 20 millions de victimes	Pour ces guerres et pour la course aux armements, pendant ces 35 dernières années, le monde a dépensé environ 7,500 milliards de dollars

Zone Libre, Volume 1, n° 3, Novembre 1985

ANNEXE 5

LES CONFLITS ARMÉS DANS LE MONDE EN 1986



Source: Le Monde, janv.-mars 1986.
Conception: Nelson Boisvert, Louis Desrochers et Alain Rousseau
Réalisation: Les Laboratoires de Géographie, U.Q.A.C.

5.2 L'ARMEMENT NUCLÉAIRE[1]

PRIMAIRE-2e CYCLE-SECONDAIRE

Phase exploratoire

A L'animatrice ou l'animateur propose aux élèves de faire la lecture du texte « Sadako et les 1 000 cigognes » (primaire) et/ou du texte « Une étrange maladie, le bura-bura » (primaire-2e cycle et secondaire). Voir annexe 6.

B L'animatrice ou l'animateur situe avec les élèves les villes d'Hiroshima et de Nagasaki sur une carte.

C Une discussion est suscitée autour des questions suivantes:

1. Que savez-vous de la bombe atomique, des armes nucléaires en général?

2. Que connaissez-vous des effets de leur utilisation?

Phase de traitement

A À l'aide du dossier, les élèves évaluent l'impact de la bombe atomique sur Hiroshima et Nagasaki et tentent d'établir la relation entre les effets de cette bombe et la puissance considérable des armes nucléaires d'aujourd'hui.

B À l'aide du dossier en annexe 6, les élèves inscrivent sur une ligne montrant l'évolution de la course aux armements nucléaires, le nom des pays, les années et les armes qui ont marqué cette course de l'explosion de la première bombe atomique jusqu'à ce jour. Elles ou ils s'interrogent ensuite sur l'utilité de continuer cette course aux armements compte tenu de la puissance de l'arsenal nucléaire actuel.

C Les élèves dégagent les conséquences dévastatrices qu'entraînerait une guerre nucléaire limitée ou mondiale en faisant le travail suivant:

1. Sur une carte de leur ville ou de leur région, elles ou ils tracent des cercles correspondant aux effets de la bombe selon les distances (voir le dossier). À l'aide de la description des effets produits par l'explosion aérienne d'une bombe d'une mégatonne, les élèves évaluent l'impact d'une telle bombe sur leur ville ou leur région.

2. Au secondaire à l'aide du texte sur l'hiver nucléaire, elles ou ils identifient les conséquences de l'explosion d'une bombe de 100 mégatonnes.

Phase de synthèse

A Les étudiantes et étudiants engagent une discussion sur l'horreur de la guerre, l'absurdité d'une guerre nucléaire, ses conséquences néfastes pour l'humanité et la nécessité de s'engager dans l'établissement d'un monde fondé sur la paix.

B 1. **Au primaire:**

a) Les élèves peuvent fabriquer des cigognes de papier et y inscrire des messages de paix dans le but de les faire parvenir aux élues et élus.

b) Elles ou ils peuvent aussi choisir un autre moyen d'action toujours dans le but de contribuer à changer la situation (voir au recto de la couverture du cahier: Quoi faire pour la paix?).

C 2. **Au secondaire:**

a) Après avoir pris connaissance, en phase de traitement, du résumé du plan canadien pour la paix, tel qu'exposé par l'ambassadeur Roche, les élèves pourraient prendre en compte, au besoin, ces considérations[2] dans la justification des moyens qu'ils auraient choisis de se donner pour revendiquer la paix et le désarmement (lettre aux élues/élus, pétition, etc.);

b) Les élèves écoutent la chanson « Assez »[3] et/ou visionnent le vidéoclip sur le même sujet; l'animatrice ou l'animateur leur demande ensuite de démontrer, par un geste individuel et collectif, comment elles ou ils en ont « assez » de vivre avec les guerres et le danger du nucléaire.

c) Pour d'autres moyens d'action, elles ou ils peuvent s'inspirer du texte reproduit au recto de la page couverture: Quoi faire pour la paix?

---

(1) La sensibilisation des élèves aux éléments de cette fiche sera d'autant plus signifiante si elles ou ils prennent connaissance au préalable des diverses informations contenues dans le dossier en annexe.

(2) L'ensemble des considérations précédentes tend d'ailleurs à montrer clairement l'importance de maintenir et de promouvoir le dialogue à un niveau international en vue de soutenir les efforts de désarmement.

(3) Assez — disque 45 tours et/ou 33 tours. Vidéoclip — production MEQ.

ANNEXE 6

DOSSIER SUR L'ARMEMENT NUCLÉAIRE

L'histoire de Sadako et les 1 000 cigognes

Sadako Sasaki n'avait que 2 ans lorsque la bombe atomique a détruit sa ville Hiroshima en 1945. Parmi les centaines de milliers de morts, il y avait 6 de ses proches.

Pleine d'énergie et de joie de vivre, Sadako était une enfant qui aimait courir et sauter; elle était même membre de l'équipe sportive de son école. À l'âge de 10 ans, elle commença à avoir des étourdissements et, par la suite, il fut révélé qu'elle souffrait de leucémie, maladie occasionnée par les effets de la bombe.

Un jour, elle apprit que, selon une ancienne légende japonaise, elle n'avait qu'à fabriquer 1 000 cigognes en papier pour guérir sa maladie. Donc, péniblement et avec courage, Sadako s'est mise à fabriquer des cigognes. Quand elle mourut le 25 octobre 1955, elle avait réussi à en fabriquer 644. Les autres 356 furent façonnées par ses camarades de classe. Les 1 000 cigognes furent enterrées avec elle.

Depuis, le Japon proclame Sadako héroïne nationale et érige, en sa mémoire, à Hiroshima, une statue la représentant tenant une cigogne dorée. À la base sont gravés les mots: « Ceci est notre vie, ceci est notre prière: la paix dans le monde ». À chaque année, pour souligner l'anniversaire du bombardement d'Hiroshima, le 6 août, les Japonais déposent devant la statue de Sadako 1 000 cigognes en papier.

Source: tirée d'un dépliant produit par l'organisation ***Ride for Peace****, C.P. 43, 70 King Street, Waterloo, Ontario, N2J 3Z6 — Doug Mohre (519) 749-1581 — dans le cadre de l'opération* ***Call for Paper Cranes from Canadian Children****, 1er juillet au 6 août 1986.*

Une étrange maladie: le « BURA-BURA »

« HIBAKUSHA »: c'est un mot étrange. C'est le nom que portent au Japon des centaines de milliers de personnes. Les Hibakusha sont ceux qui n'ont pas été tués sur le coup ou qui n'étaient pas assez brûlés pour mourir immédiatement quand, le 6 août 1945, la bombe atomique fut lancée sur Hiroshima. Certains d'entre eux, qui se trouvaient à plusieurs kilomètres du lieu de l'explosion, n'ont eu aucune blessure apparente. Ils semblaient sains et saufs.

Aujourd'hui, pourtant, ils sont malades. Sans s'en apercevoir, sans que personne n'ait pu l'imaginer, ils sont devenus eux aussi les victimes de cette bombe. Ils ont été contaminés par les radiations atomiques (directement ou indirectement) en entrant en contact plusieurs jours après l'explosion avec des parents blessés à Hiroshima.

Aujourd'hui, ils souffrent de cette maladie qu'on appelle au Japon le « bura-bura ».

Les plus atteints sont morts quelques mois ou quelques années plus tard; sans comprendre pourquoi, tout d'un coup, leur nez, leurs oreilles et leurs yeux se mettaient à saigner.

D'autres vivent encore. Certains sont couchés, sans pouvoir bouger depuis quarante ans. La plupart peuvent marcher, mais avec difficulté et certains jours, ils se sentent très fatigués. Les victimes de cette maladie passent leur vie entre l'hôpital et la maison, essayent, quand ils le peuvent, de travailler.

Mais ce n'est pas tout; la maladie atomique peut se transmettre de mère en fille ou de père en fils. On parle donc maintenant d'Hibakusha de première, de deuxième ou de troisième génération. Les jeunes femmes dont la mère ou le père souffre de cette maladie et qui attendent un bébé, ont peur. Le risque existe même si elles sont en bonne santé, que leur enfant naisse malade ou anormal. Alors, beaucoup d'Hibakusha n'osent pas avoir de bébés.

L'an dernier encore, 5 179 personnes sont mortes au Japon des suites de cette maladie que personne ne sait soigner et qui risque de tuer pendant encore très longtemps.

La nature n'est pas responsable de ce mal comme elle l'est de la grippe ou de la varicelle. Ce sont les hommes qui l'ont inventé et jamais, jamais, il ne faut leur permettre de recommencer.

Source: PROU, Suzanne et FRÉDÉRICK, Bernard, ***Les voyageurs de la paix****, Paris, Éditions Messidor, (La Farandole), 1984, p. 80.*

Le Projet Manhattan

En septembre 1939, l'armée nazie se met en marche; le monde est plongé dans la deuxième guerre mondiale. Les programmes de recherches nucléaires européens sont alors annulés ou transférés au Canada et éventuellement aux États-Unis. Le 6 décembre 1941, le jour avant l'attaque de Pearl Harbor, le conseiller scientifique en chef du Président Roosevelt signe un rapport dans lequel il affirme que la bombe atomique est faisable et recommande la mise sur pied d'un programme d'urgence en vue de sa fabrication. À la fin de 1942, le Projet Manhattan est créé.

En 1943, Los Alamos devient le principal centre de recherche du Projet Manhattan; son directeur est nommé, il s'agit de Robert Oppenheimer. Les nombreux scientifiques qui s'associent au projet veulent, soit fabriquer la bombe avant que les Nazis n'y réussissent eux-mêmes, soit mettre fin à la guerre dans les plus brefs délais, ou encore avoir leurs noms gravés dans l'histoire pour toujours.

Des sommes considérables d'argent furent investies dans le projet. Il n'y avait à l'époque aucun ordinateur pour évaluer la force réelle de la bombe. Certains crurent que l'explosion équivaudrait à une kilotonne de TNT. Le premier essai prit tout le monde par surprise: la bombe avait une puissance approximative de 20 kilotonnes.

En août 1945, deux bombes atomiques explosaient successivement sur les villes japonaises d'Hiroshima et de Nagasaki. Ces explosions dégagèrent une chaleur de 10 millions de degrés Fahrenheit. Aux 210 000 personnes mortes sur le coup s'ajoutèrent quelque 30 000 autres victimes qui succombèrent des séquelles de cette explosion moins de cinq ans après. Des centaines de milliers d'autres personnes furent grièvement blessées, certaines hypothéquées pour la vie et d'autres dont la cause du décès à ce jour peut être attribuée à l'explosion d'il y a 41 ans.

Tiré de: French, Dan et Connie, Phillips (1983), ***Quality of Life in a Nuclear Age****, A High School Spence Curriculum Jobs with Peace, Education Task Force, Boston, 1982, p. 9.*

A **Hiroshima — Nagasaki:**

La première bombe atomique explose sur Hiroshima le 6 août 1945 à 8 h 15. 3 jours plus tard, une deuxième bombe A était lancée sur Nagasaki. Les deux villes furent presque totalement détruites. On estime que 200 000 personnes ont été tuées au moment de l'explosion alors que près de 150 000 autres sont décédées par la suite. Presque 40 ans après, des milliers de survivants et leurs descendants portent encore dans leurs corps les conséquences de l'utilisation de la bombe.

Chaque bombe avait une valeur explosive équivalant à 13 000 tonnes de TNT (trinitrotoluène, explosif puissant, comme la dynamite), soit 13 kilotonnes.

B **La capacité de destruction en 1986:**

Il existe aujourd'hui entre 40 000 et 50 000 armes nucléaires dont la puissance explosive totale équivaut à plus d'un million de fois celle de la bombe d'Hiroshima, ou près de 13 milliards de tonnes de TNT, soit plus de trois tonnes pour chaque homme, chaque femme et chaque enfant que porte la terre.

On estime la puissance explosive totale des armes nucléaires existant aujourd'hui à 20 000 mégatonnes environ.

À Hiroshima, 200 000 personnes auraient trouvé la mort dans le bombardement atomique. Il suffit donc d'un simple calcul pour réaliser que l'équivalent de plus d'un million de bombes d'Hiroshima pourrait tuer 200 000 000 000 de personnes, soit environ 50 fois l'ensemble de la population de notre planète, qui est de 4 200 000 000 d'habitants.

C **La nature des armes nucléaires:**

Les armes nucléaires sont très différentes des armes dites conventionnelles. Dans les armes conventionnelles, l'énergie dégagée provient de réactions chimiques, cette énergie peut être utilisée pour lancer une balle, un obus, faire exploser une bombe, etc. La réaction nucléaire implique le coeur de l'atome, le noyau, et l'énergie dégagée par une telle réaction est des milliers de fois supérieure à l'énergie libérée par une réaction chimique.

Une réaction nucléaire peut être de deux types: séparation du noyau (fission) ou réunion d'atomes (fusion). On parle généralement de bombe atomique dans le premier cas et de bombe à hydrogène ou thermonucléaire dans le deuxième.

D **Les pays possédant des armes:**

Sans tenir compte des pays où elles sont déployées, six pays possèdent actuellement des armes nucléaires: les États-Unis, l'Union soviétique, la Grande-Bretagne, la France, la Chine et l'Inde. À eux seuls, l'URSS et les États-Unis possèdent plus de 98% de l'arsenal nucléaire mondial. On évalue que le Canada, la Suisse, l'Allemagne fédérale, Israël, le Pakistan, l'Afrique du Sud et le Japon seraient en mesure de se doter d'armes nucléaires dès maintenant. Une quinzaine d'autres pays pourraient s'ajouter d'ici 1990.

E **Menace d'une guerre nucléaire et ses effets**

a) La menace

Plusieurs experts font valoir qu'il est très improbable qu'un conflit nucléaire soit limité à une seule région (l'Europe, par exemple). Selon eux, on assisterait rapidement à une guerre nucléaire généralisée dans laquelle l'humanité serait perdante. Les menaces d'une telle guerre sont nombreuses:

— attaque « préventive » d'une des superpuissances afin de tenter de désarmer l'adversaire. Mais, tant les É.-U. que l'URSS, se gardent la possibilité d'une contre-attaque en maintenant une partie de leur arsenal en mouvement, sur des avions et des sous-marins;

— l'escalade d'une guerre conventionnelle en Europe ou d'une guerre régionale (p. ex. le Moyen-Orient) pourrait conduire à l'utilisation d'armes nucléaires;

— de plus en plus de pays vont posséder l'arme nucléaire, d'où l'accroissement du danger de guerre;

— l'erreur humaine ou l'erreur des ordinateurs de contrôle pourrait aussi être à l'origine d'une catastrophe. Ce danger s'accroît avec la réduction du temps requis pour atteindre le coeur de l'adversaire (30 minutes à un missile intercontinental et 10 minutes à un Pershing 2 pour frapper le coeur de l'URSS). Par exemple, en 1979-1980, les É.-U. ont enregistré 4 fausses alertes critiques suite à des erreurs provenant du système de contrôle. Depuis 30 ans, on aurait enregistré de par le monde, pas moins de 125 accidents nucléaires, soit un tous les trois mois: collisions de sous-marins, sous-marins pris dans les filets de pêche, ogive chutant d'un camion, etc.;

— la possibilité que des groupes terroristes puissent fabriquer ou voler une arme nucléaire.

b) Les effets

Dans une déclaration sur la prévention de la guerre nucléaire, présentée au pape Jean-Paul II à l'automne 1982, des représentants des trente-trois plus grandes académies des sciences du monde entier affirmaient:

« Pour la première fois, il est possible de provoquer des ravages d'une dimension si catastrophique qu'ils pourraient faire disparaître une grande partie de la civilisation et mettre en danger sa survie. L'utilisation massive de ces engins pourrait déclencher des changements écologiques et génétiques majeurs et irréversibles dont l'ampleur ne peut être prévue ».

c) Voici les effets que produit l'explosion sérienne d'une bombe d'une mégatonne:

0 — 2,4 km: taux de mortalité dû à la radiation nucléaire serait de 100%, mort immédiate ou dans l'espace de quelques semaines. les dégâts causés au système nerveux central donneraient lieu à divers maux tels que convulsions, tremblements, ataxie et léthargie.

0 — 4,5 km: destruction quasi-totale des édifices. La chaleur et la puissance de l'explosion réduiraient les objets à l'état de débris ou de cendres.

0 — 6 km: taux de mortalité dû à la pression d'explosion serait de 100%.

0 — 9 km: les édifices à charpente de bois subiraient des dégâts modérés.

0 — 13,7 km: certains combustibles légers prendraient feu.

0 — 19 km: brûlures sur le corps au 2e degré ou moins provoquant un choc grave et, en général, exigeant un traitement médical immédiat pour que le blessé ait des chances de survie.

0 — 24 km: fenêtres et portes légèrement endommagées.

0 — 48 km: des bris de glace.

d) L'hiver nucléaire:

Les vulcanologues ont découvert, en 1816, qu'il s'effectuait un changement climatique après les éruptions volcaniques. La poussière volcanique s'élève dans l'atmosphère et forme un voile qui empêche la lumière de traverser l'atmosphère, entraînant ainsi des pertes de récoltes et provoquant des baisses de températures au-dessous de la normale. Des chercheurs ont noté un fait semblable en 1971, alors qu'ils observaient la planète Mars. Ils ont découvert que, pendant une tempête de poussières, sur Mars, l'éclairage de la caméra diminuait et que la température sur la planète baissait de plusieurs degrés. C'est à ce moment qu'on a pensé qu'il y avait peut-être un lien de cause à effet entre les explosions nucléaires qui provoqueraient un changement dans l'hémisphère et la poussière volcanique, les tempêtes de poussières et les cendres qui feraient baisser la température sous la normale. De là le terme d'« hiver nucléaire ».

La théorie de l'« hiver nucléaire » a été élaborée à partir de scénarios d'utilisation d'armes et de cibles possibles et de calculs de poussières, de suie et de fumée. Cela prendrait entre 500 et 2 000 explosions pour créer une baisse de température de 20 degrés Centigrade dans l'hémisphère nord. Cela créerait « l'hiver au printemps » et provoquerait la destruction totale des cultures, le débalancement du système écologique, l'élimination de certaines espèces animales et causerait le retour de plusieurs vieilles maladies de l'être humain.

Les océans

Par suite de l'obscurité et de l'interruption de la photosynthèse, le phytoplancton meurt rapidement, les chaînes alimentaires sont détruites et la vie décline. Les produits toxiques et les boues provenant des terres contenaient les eaux littorales. La différence de température entre les masses continentales très froides et les océans plus chauds produit des orages violents sur les côtes. Les ressources alimentaires marines disparaissent presque entièrement et le peu qui en reste devient très difficilement accessible.

L'agriculture

En provoquant une chute spectaculaire des températures, une guerre nucléaire qui se produirait au printemps ou en été détruirait ou abîmerait la quasi-totalité des récoltes de l'hémisphère nord. La faible luminosité empêcherait la photosynthèse et toutes les chaînes alimentaires seraient progressivement touchées. La plupart des animaux domestiques seraient tués ou très affaiblis par la radioactivité. Les survivants ne tarderaient pas à mourir de soif, car l'eau douce de surface des régions continentales gèlerait.

Les forêts

Après une guerre nucléaire, l'eau douce gèlerait jusqu'à des profondeurs considérables, détruisant toute nourriture pour les animaux des forêts. Les retombées radioactives endeutiraient les conifères. Une fois morts et secs, ceux-ci deviendraient facilement la proie de grands incendies.

Les villes

Moins d'une semaine après une guerre nucléaire, la quantité de lumière solaire parvenant à la surface de la terre serait réduite à une mince fraction de la normale. Les citadins qui survivraient auraient à affronter un froid d'une extrême rigueur, manqueraient d'eau, de nourriture et de combustible, et connaîtraient de graves problèmes d'irradiation, de pollution et de santé. Ils tenteraient probablement de fuir les villes en quête de nourriture.

Les conséquences planétaires

Le froid et les ténèbres qui s'abattraient sur l'hémisphère nord à la suite d'une guerre nucléaire s'étendraient probablement aux zones tropicales et subtropicales, tant dans l'hémisphère nord que dans l'hémisphère sud. La faune et la flore de ces régions seraient très grièvement touchées. Les forêts tropicales ombrophiles, qui constituent une des grandes réserves vitales de la terre, seraient sérieusement endommagées, voire entièrement détruites.

Certes, [illegible] peut envisager que quelques années après une guerre nucléaire totale, les conditions atmosphériques et climatiques redeviendraient à peu près normales, ce qui permettrait en théorie à des organismes vivants qui auraient conservé une vie latente de recouvrer leurs fonctions vitales dans des conditions d'anabiose. Malheureusement aucun être humain ne sera plus là pour le constater. Bien entendu, cette brève incursion de médecin futurologue dans le monde tel qu'il serait au lendemain d'une guerre nucléaire totale est forcément incomplète, car il est difficile de prévoir toutes les conséquences d'une modification complexe de facteurs climatiques, naturels, écologiques et socio-économiques interdépendants.

Mais il est presque certain qu'une catastrophe nucléaire entraînerait la disparition de l'espèce la plus évoluée de la planète, l'espèce humaine.

Sources bibliographiques:

L'hiver nucléaire. *Les conséquences planétaires d'un conflit nucléaire, revue Le Courrier Unesco, mai 1985.*

Si vous croyez aux droits humains. *Cahier CEQ, 1982.*

Les armes nucléaires: menace sur le monde
Une exposition présentée par le Département de l'information des Nations-Unies avec le concours de la Soka Gakkai, 1986.

Références spécifiques

1. **Les voyageurs de la paix,** S. Prou, B. Frédérick, Éditions Messidor, (La Farandole), 1984.

2. **Si tous les enfants du monde...** Roger Giquel, Éditions Fides, 1981.

3. **Le livre de la paix,** Bernard Benson, Fayard, 1980.

RESSOURCES AUDIOVISUELLES

4. **Si cette planète vous tient à coeur,** film 16 mm ou vidéocassette, niveau secondaire, 28 min, 1983, O.N.F. Le Dr. Helen Caldicott, autorité mondiale en matière de lutte nucléaire, décrit le scénario d'une attaque nucléaire et ses conséquences.

5. **Les conséquences médicales d'une guerre nucléaire,** par Don G. Bates, diaporama 27 min avec son, 2e cycle du primaire, secondaire. Les effets de l'explosion d'une bombe nucléaire sur la ville de Montréal.

6. **Qu'arriverait-il au Canada en cas de conflit nucléaire?** par Don G. Bates, diaporama sonore 35 min, secondaire. Les effets qu'aurait sur le Canada un conflit nucléaire généralisé d'après les conclusions d'un comité du groupe d'études de McGill. S'adresser à Mme Louise Olivier, suite 414, McIntyre Medical Science Building, Université McGill, 3655 rue Drummond, Montréal, (514) 392-4330.

7. **Le soleil noir** — film O.N.F.

8. **Plus jamais d'Hibakusha,** 55 min, film 16 mm ou vidéocassette, O.N.F., secondaire. Témoignage touchant des victimes qui ont survécu à la tragédie nucléaire d'Hiroshima et de Nagasaki.

9. **Plus jamais d'Hiroshima,** film ou vidéocassette, 25 min O.N.F., secondaire. La version abrégée du film « Plus jamais d'Hibakusha ».

10. **Et le jeu continue, la guerre conventionnelle.** Série La guerre n° 5, 60 min, O.N.F., secondaire.
Scénario de la 3e guerre mondiale où on utiliserait l'arme nucléaire. De nombreux chiffres sur les forces en présence (hommes, engins de guerre et matériel divers).

11. **Le jour après**

12. **La bombe on bonus,** O.N.F.

13. **Beyrouth à défaut d'être mort.**
Film ou vidéocassette, 60 min, O.N.F., secondaire. Sur des images de ruines, des rescapés des camps de Sabra et Chatila disent, crient, pleurent et chantent leur désespoir en même temps que l'amour qu'ils éprouvent pour leur pays.

14. **Retour à Dresde**
Film ou vidéocassette, 28 min, O.N.F., secondaire. Des pilotes qui ont participé au bombardement de la ville de Dresde en Allemagne, durant la Seconde Guerre mondiale, retournent sur les lieux du désastre après la reconstruction et discutent avec certains des témoins.

15. **Souvenirs de guerre**
Film ou vidéocassette, 15 min, O.N.F., élémentaire, secondaire.
Ce film propose une réflexion inquiétante sur ce que l'avenir militariste réserve à nos enfants et à nous-mêmes.

16. **Vers la guerre totale**
Film ou vidéocassette, série: La Guerre n° 1, 60 min, O.N.F., secondaire.
Ne conviendrait-il pas de déclarer hors-la-loi la guerre devant les proportions effarantes que prend l'arsenal mondial?

17. Film — **Jouets**
7 min 46 s
R. P. Grant Munro
O.N.F.
(Contre la guerre vulgarisée subtilement réduite aux dimensions des petits)
Catégorie: Pour tous.

5.3 PAIX ET DÉVELOPPEMENT

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

La paix n'étant pas seulement l'absence de guerre, les activités suivantes amènent l'élève à réfléchir sur l'exploitation de l'homme par l'homme, sur l'importance de la réduction des budgets militaires et leur réaffectation à des activités en mesure de satisfaire les besoins en nourriture, en soins de santé et en éducation dans le monde et plus particulièrement dans les pays en voie de développement dont la situation appelle à d'urgents redressements.

Phase exploratoire

A L'animatrice ou l'animateur suscite une discussion autour des questions suivantes:

1. Comment se fait-il qu'il y a des pauvres et des riches sur la planète?

2. Comment se fait-il qu'il y a des gens qui gagnent un dollar par jour?

3. Comment se fait-il qu'il y a des gens qui meurent de faim?

Phase de traitement

A Les élèves engagent une discussion sur l'inégalité des richesses dans le monde et l'exploitation des pays sous-développés ou en voie de développement par les pays industrialisés.

B L'animatrice ou l'animateur fait ressortir (à partir des données qui suivent) que l'achat massif d'armements par les pays en voie de développement contribue à aggraver la situation dans ces pays et dans plusieurs des cas, à prolonger sinon accentuer la dépendance des pays pauvres à l'égard des pays riches.

— Selon l'Institut international de recherche pour la Paix à Stockholm (SIPRI), les dépenses en armement pour les pays en voie de développement pour l'année 1985 sont les suivantes:

« Les pays en développement ou peu industrialisés ont dépensé quelque 196,5 milliards (une hausse de 8,9 pour cent) pour s'équiper en matériels militaires, soit une part de 29,8 pour cent du marché mondial » (La Presse, 11 juin 1986).

— Selon les données tirées du rapport annuel 1981 de l'UNICEF sur la situation des enfants dans le monde, on apprend que: « En fait dans le monde entier, à chaque minute de chaque jour, on dépense 2 000 000$ (canadiens) pour les forces militaires et leur équipement et à chaque minute de chaque jour, 27 enfants meurent en raison d'un manque de nourriture et de vaccins peu coûteux ».

C L'animatrice ou l'animateur, à partir de l'annexe 7, invite les élèves à réfléchir sur la nécessité de réduire les budgets militaires et sur les façons dont on pourrait utiliser autrement les sommes ainsi dépensées. Voici deux questions pouvant être posées aux élèves sur ce sujet:

1. Combien coûte et que pourrait-on réaliser avec les sommes consacrées à:

a) l'achat d'un char d'assaut?

b) l'achat d'un avion?

c) la moitié de 1 pour cent des dépenses militaires effectuées dans le monde?

2. Qu'arrivera-t-il si nous choisissons de ne pas réduire les budgets militaires?

Phase synthèse

L'animatrice ou l'animateur suscite une discussion autour du contenu de la phase de traitement et amène les élèves à réaliser l'importance de s'impliquer au niveau des choix et de proposer des actions qui favorisent l'assouvissement des besoins de base de l'humanité (alimentation, éducation, santé). À titre indicatif, on peut se référer à la liste proposée au recto de la page couverture: « Quoi faire pour la paix? ».

ANNEXE 7

NÉCESSITÉ DE RÉDUIRE LES BUDGETS MILITAIRES...

Si nous ne choisissons pas de réduire les budgets militaires, ce sont les réalités économiques des dépenses en armements et la revendication croissante de justice des pays du Tiers-Monde qui feront le choix pour nous. À moins d'un changement d'attitude, on assistera à un conflit au sujet du partage des ressources naturelles (de plus en plus rares), à une élévation des tensions internationales (entre l'Est et l'Ouest et entre le Nord et le Sud), ainsi qu'à une montée en flèche de la course aux armements, le tout aboutissant presque certainement à une guerre nucléaire.

Nous devons faire un choix. L'avenir des pays industrialisés et en voie de développement en dépend; il faut réduire les budgets militaires et réaffecter les ressources financières ainsi récupérées à l'assouvissement des besoins de l'humanité.

À ce sujet, il serait bon de se rappeler les faits suivants:(1)

— Dans la population mondiale, il y a 556 soldats et 85 médecins par 100 000 personnes;

— Les dépenses militaires mondiales s'élèvent en moyenne à 19 300$ par soldat alors que les dépenses d'éducation publique s'élèvent à 380$ par enfant d'âge scolaire;

— Les États-Unis et la Communauté européenne consacrent en moyenne 45$ par habitant à la recherche militaire et 11$ à la recherche médicale.

Ces données évidemment ne préjugent en rien de l'importance des sommes consacrées aux mêmes fins par d'autres pays, mais dont les sources officielles n'ont pas été portées à notre connaissance.

---

*(1) **Nord-Sud, un programme de survivance**: le rapport de la Commission indépendante sur les questions de développement international, sous la présidence de Willy Brandt; **Safe and Sound**: Clyde Sanger; **World Military and Social Expenditures 1979-1983**: Ruth Leger Sivard.*

6. . . . MAIS QUE PUIS-JE FAIRE POUR LA PAIX?[1]

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE-SECONDAIRE

Après avoir réfléchi à la question de la paix dans le monde, les élèves sont invités à investir leurs nouvelles connaissances dans un programme d'action. Les activités qui suivent ont pour objectif d'inciter les élèves à réfléchir sur leur implication et sur leur engagement personnel.

Les élèves lisent d'abord l'histoire du Centième singe, en annexe 8, qui se veut une illustration de la possibilité pour un individu de faire la différence, surtout s'il joint ses efforts à ceux des autres dans une action collective.

Les élèves sont invités par la suite à suggérer divers moyens de poursuivre leur éducation à la paix et de contribuer à celle des autres.

Phase exploratoire

A L'animatrice ou l'animateur suscite un questionnement sur les doutes éprouvés par les élèves au sujet de leur engagement personnel en faveur de la paix.

Exemple:
Indiquez si vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants:
a) Les gens peuvent influencer les politiques gouvernementales.
b) Les êtres humains peuvent établir un monde fondé sur la paix.
c) Une seule personne peut influencer le cours de l'histoire.
d) Le Canada est à l'abri de toute guerre.
e) Des nations ennemies peuvent devenir des nations alliées.
f) Une action pour la paix peut donner des résultats.

B Les élèves engagent une discussion sur les raisons de leurs choix précédents en en faisant ressortir:
— les conséquences;
— les avantages;
— les inconvénients;
— les obstacles réels ou fictifs.

Phase de traitement

A L'animatrice ou l'animateur propose aux élèves le texte « Le centième singe » qui se trouve à l'annexe 8 et les amène à en comprendre le sens à partir des questions suivantes:

a) Comment l'apprentissage visant à laver les patates douces s'est-il répandu à travers la colonie?

b) De qui les singes adultes ont-ils appris à laver les patates douces?

c) Que s'est-il produit quand le centième singe a appris à laver les patates douces?

d) Quel aurait été l'effet du centième singe si les 99 autres n'avaient pas appris à laver les patates douces?

e) En quoi les gens qui se renseignent sur la paix et le désarmement sont-ils comparables aux singes qui ont appris à laver leurs patates douces?

f) Est-ce que les adultes peuvent apprendre des jeunes à lutter pour la paix et le désarmement?

g) Comment le fait de se renseigner peut-il prévenir la guerre?

h) Est-ce qu'une seule personne peut contribuer à faire la différence? À quelle condition?

B Les élèves indiquent des situations connues où une seule personne a pu contribuer avec d'autres à faire la différence.

Exemples:
— Gandhi
— Martin Luther King
— Mère Teresa
— Monseigneur Tutu
— Le cardinal Léger
— Lester B. Pearson
— Norman Bethune

C Les élèves analysent des textes de chansons et d'autres tirés de livres où il est question d'un engagement personnel.

Phase de synthèse

A En utilisant la technique de « remue-méninges », l'animatrice ou l'animateur invite l'élève à énoncer le plus de moyens possibles, individuels ou collectifs en faveur de la paix.

Ces moyens d'action peuvent concerner tous les thèmes abordés dans ce cahier et s'inspirer de toutes les suggestions déjà faites.

B À partir de la liste des moyens suggérés au recto de la page couverture du cahier: Quoi faire pour la paix?, chaque élève choisit ceux qu'il se sent prêt à tenter d'appliquer.

C L'élève évalue chacun des moyens sélectionnés à partir des énumérations suivantes:

— le coût de réalisation;
— le nombre de personnes impliquées;
— l'exigence d'une planification;
— les risques physiques ou émotifs;
— la possibilité de rejet de la part de l'entourage;
— la participation attendue des parents;
— les attentes du milieu face à ces moyens; après avoir diffusé de l'information, l'élève évaluera ces attentes au moyen d'un sondage.

---

(1) L'animatrice ou l'animateur exploitera cette fiche en tenant compte de l'âge des élèves.

D Suite à son évaluation, l'élève retient un des moyens d'action et élabore un plan en tenant compte des éléments suivants:

— le ou les objectifs du projet;
— la population-cible;
— les moyens utilisés;
— l'échéancier;
— les ressources humaines et matérielles nécessaires.

ANNEXE 8

UNE ADAPTATION DU « CENTIÈME SINGE »[1]

Voici l'histoire du centième singe. Il s'agit d'une expérience scientifique.

Les singes japonais, « Macaco Fuscata », ont été l'objet d'observations au cours d'une période de plus de 30 ans. En 1952, sur l'île Koshima, des scientifiques déposaient, dans le sable, des patates douces à leur intention. Les singes ont apprécié le goût des pommes de terre, mais la saleté qui les recouvrait leur déplut.

Une femelle de 18 mois, dénommée Imo, a découvert qu'elle pouvait résoudre le problème en lavant la pomme de terre dans un cours d'eau des environs. Elle enseigna son truc à sa mère. Ses camarades de jeux eurent vite fait d'apprendre le nouveau procédé et ils l'enseignèrent également à leur mère.

Peu à peu, d'autres singes s'approprièrent cette innovation culturelle sous les yeux des scientifiques. Entre 1952 et 1958, tous les jeunes singes apprirent à laver leurs pommes de terre sablonneuses afin de les rendre plus agréables au goût. Seuls les adultes qui imitèrent leurs enfants bénéficièrent de cette amélioration. Les autres singes continuaient à manger des pommes de terre sales.

À l'automne 1958, quelque chose de sensationnel se produisit. Un matin, au lever du soleil, on nota que 99 singes avaient appris à laver leurs pommes de terre. Plus tard ce jour-là, un centième singe apprit aussi à laver ses pommes de terre. Alors, le changement se produisit.

Ce soir-là, soudainement, presque tous les membres de la tribu lavaient maintenant leurs pommes de terre avant de les manger. (. . .)

Quoique le nombre exact de singes impliqués puisse varier, le phénomène du centième singe signifie que lorsqu'un nombre limité d'individus découvre quelque chose de nouveau, cette nouveauté demeure la propriété de ces individus. Mais, à partir d'un certain point, si seulement une personne de plus s'approprie un nouveau savoir, l'idée est renforcée à tel point qu'elle rejoint presque tout le monde.

Votre savoir est nécessaire pour prévenir une guerre nucléaire.

Vous êtes peut-être le « Centième singe ».

---

(1) Traduit de NEA UCS, Choices: a unit on conflit and nuclear war, p. 20.

RÉFÉRENCES D'ORDRE GÉNÉRAL

1. Vivre en paix avec moi-même

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 1.1 « **J'ai des préjugés, et toi?** », p. 20.
Cette fiche constitue un bon exercice mettant en évidence certains de nos préjugés.
Fiche 1.2 « **Que nous apprennent les jeux vidéo?** », p. 15.

2. **La jeunesse, s'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ;
— « **Une valeur, c'est. . .** », pp. 23-24-25.
Vise à faire comprendre le sens du mot valeur et à en identifier quelques-unes.
— « **Nos goûts ont des valeurs** », pp. 26-27-28.
Cette activité permet aux jeunes d'identifier les valeurs véhiculées par les différents éléments qui composent leur culture.
— « **Portraits de jeunes** », pp. 19-20.
Les jeunes sont amenés à réaliser des portraits d'eux-mêmes et à prendre conscience du pluralisme existant dans un groupe social.
— « **Tu manges: quoi? pourquoi? comment?** », pp. 87 à 93.
Cette activité a pour objectif de faire prendre conscience aux jeunes de leur comportement face à la nourriture.
— « **Peut-on se parler?** », p. 21.
Activité visant à amener des changements d'attitudes chez les adultes et les jeunes.

3. « **Nous tous un soleil inc.** »
1115 est, boul. Gouin
Montréal, Qué. H2C 1B3
(514) 381-7139 ou 381-9410
Groupe d'animation oeuvrant à l'amélioration des relations inter-culturelles dans les milieux.

2. Établir des relations de paix avec les autres

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 1.2 Atteinte aux droits
Fiche 1.15 La coopération en classe

2. **La jeunesse: s'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 1.1 Portrait de jeunes
Fiche 1.2 Peut-on se parler?
Fiche 1.3 Une valeur, c'est. . .
Fiche 1.4 Nos goûts ont des valeurs
Fiche 1.5 Les jeux: compétition ou coopération?

3. **Les nouveaux mondes**, vidéos du MEQ sur l'inter-culturel: témoignages d'enfants d'origines ethniques diverses vivant au Québec, Direction de la production et de la distribution du matériel didactique.

4. **Bien dans ma peau**, (3 min 35 s) vidéo-clip traitant de la question raciale dans le cadre de l'Année internationale de la paix, Direction de la production et de la distribution du matériel didactique, MEQ.

5. **Boisblock**, (7 min 27 s), ONF, Secteur de la production française R: Bretislav Pojar, P: René Jodoin, Catégorie: pour tous.

6. **Voisins**, (8 min 10 s), ONF, Secteur de la production française, R: Norman McLaren Grant Munro, (Querelle entre deux voisins au sujet d'une fleur qui a poussé sur la ligne mitoyenne de leurs terrains), Catégorie: 2e cycle du primaire et secondaire.

7. **Les vrais perdants**, (93 min 47 s), F: André Melançon, P: Jacques Gagné, ONF, Secteur de la production française, (La complexité du problème de l'éducation dans cette société de compétition qu'est la nôtre), Catégorie: enfants du 2e cycle du primaire jusqu'à l'âge adulte.

8. **Tabou**, 1972, (13 min 52 s), ONF, Dir: Co Hoedman, Résolution des situations conflictuelles.

9. **Nous tous un soleil inc.**
Nous tous un soleil Inc.
1115 est, boul. Gouin
Montréal, Qué. H2C 1B3
(514) 381-7139 ou 381-9410
Groupe d'animation qui veut aider à l'amélioration des relations inter-culturelles dans les milieux.

3. Mon milieu . . . Violence . . . Paix

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 1.3 J'analyse mes livres
Fiche 1.4 Que nous apprennent les jeux vidéo?
Fiche 1.15 La coopération en classe
Fiche 2.7 Les jouets militaires
Fiche 2.8 Les jouets militaires (enquête)

2. **La jeunesse: S'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 1.5 Les jeux: compétition ou coopération?
Fiche 1.6 Des loisirs à repenser
Section 2 Au complet (fiches 2.1 à 2.8) La participation des jeunes
Fiche 3.7 Harcèlement et agression faits aux filles
Fiche 3.8 Non au secret bien gardé
Fiche 3.9 L'agression sexuelle

3. Groupe de travail CSN et groupe de recherche « La maîtresse d'école », **Savoir lire entre les images**.
Guide destiné aux personnes à la recherche des bandes dessinées non violentes et non stéréotypées. CSN, 1985, 15 p.

4. Groupe de recherche « La maîtresse d'école », **Les enfants de la violence**. Guide pédagogique à l'intention des enseignantes et enseignants qui désirent aborder avec leurs élèves certains problèmes de violence.

5. Passe-Partout, module « **La violence à l'école** », MEQ.

6. **Pourquoi t'as fait ça?** (32 min 50 s), Réf.: Direction de la production et de la distribution du matériel didactique, MEQ.
(Le vandalisme en milieu scolaire versus les valeurs sociales, une réflexion sur les solutions au problème)
Catégorie: pour adultes.

7. **Les enfants mal aimés**, MEQ, série de 12 vidéogrammes de 15 minutes avec fiches pédagogiques d'accompagnement.

8. **Une simple journée**, (11 min 57 s), ONF, R: Charles Thériault P: J.M. Garand. Oeuvre de démystification qui fera réfléchir — faits et gestes de la vie d'un jeune écolier.
Catégorie: pour adultes.

9. **Enfants de l'émotion**, dans les Exclus (26 min 52 s), ONF. (Ce qui manque à ces enfants et à leurs parents, ce sont les ressources).
Catégorie: pour adultes.

4. La Paix et le Canada

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 2.2 Les missiles de croisière
Fiche 2.6 Prolifération des armements

2. **La Jeunesse: S'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 5.2 Un F-18 pour la paix

3. **Les usines d'armement au Québec — Ou des emplois pour la paix?**
Deuxième édition, septembre 1984, CSN-CEQ.

4. Projet de recherche: **les dépenses militaires au Canada et au Québec, et la reconversion industrielle**; CSN.

5. **La politique canadienne de défense** — Mémoire présenté par la CSN au groupe de travail du Parti libéral du Canada sur la paix, la sécurité et le désarmement mondial, 6 juin 1985.

6. **Notre défense et nous**, Comité oecuménique sur la défense nationale, 853 est, Sherbrooke, Montréal Tél.: 522-2455

AUDIOVISUEL

— Fédération de la métallurgie, **Métal-Urgence**, vidéo 25 min, 1984, CSN
— Série sur la guerre: O.N.F., Gwyme Dyer
— **Arsenal ou commerce des armes**, O.N.F., film 60 min, Réf.: Jacques Godbout

ANIMATION

Solidarité Anti-Guerre Étudiante (SAGE)
À Montréal, une trentaine d'étudiantes et d'étudiants de niveau secondaire et collégial ont mis SAGE sur pied et lancé une campagne de sensibilisation au sein de leur communauté. Ils ont été invités dans plusieurs écoles secondaires et cégeps pour animer des discussions. Vous pouvez les utiliser comme ressources.

5. Guerres et paix dans le monde

1. **Si vous croyez aux droits humains**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 2.9 Paix et développement (voir le nouveau jeu 1986 — formule coopérative)
Fiche 2.13 La faim dans le monde
Fiche 2.14 Les conditions de vie au nord-est du Brésil
Fiche 2.15 La santé dans le monde

2. **La jeunesse — s'engager au-delà des mots**, Cahier pédagogique CEQ;
Fiche 5.3 Le développement, je peux y participer
Fiche 5.4 Un bateau pour le Nicaragua
Fiche 5.5 Pour éliminer la sécheresse et la famine

3. Le monde diplomatique, dossier: « La faim dans le monde », février 1985.

4. Le monde diplomatique, dossier: « Une bête à abattre: le tiers-mondisme », mai 1985.

5. ACDI, Carte « Un monde en développement ».

6. **Pourquoi m'en faire?** Guide du maître, 1978, La société canadienne de la Croix-Rouge et le comité Unicef Canada.

AUDIOVISUEL

7. **Plein feux sur la militarisation**, Développement et paix, diaporama, 20 min.

8. **Un monologue nord-sud**, film 60 min, O.N.F.

9. **Le développement sans douleur**, film, O.N.F., 32 min.

THÉÂTRE ET ANIMATION

10. Le théâtre Parminou « **Y'a d'la Paix sur la planche** ».

11. Le théâtre du gros mécano, **Un ami dans le frigo**.

12. La tournée internationale Jeunesse pour la paix et la justice.

13. **La guerre ou la paix** — Spectacle de marionnettes (préscolaire, primaire) durée 60 min avec 30 min d'animation, coût $175.00 par spectacle, maximum 100 enfants.
Louis Bergeron, 1540 rue Martel, Ste-Foy G2E 4B1
Tél.: (418) 871-2249

6. Mais que puis-je faire pour la paix?

Disque 33 tours produit par le MEQ. Ce disque est accompagné d'un guide pédagogique pour chaque chanson.

11 chansons

1. Bien dans ma peau (races — la différence)
2. Plutonium (armement nucléaire)
3. Un jour, je ferai le tour de la terre (conflits armés)
4. How do you feel. . .? (Comment je me sens face à la violence, à la guerre)
5. Assez! (armement)
6. Pour l'amour de la vie (agir pour la paix)
7. On a des choses à vous dire (responsabilité face à la guerre)
8. Quand ça va mal dans le monde (usines à reconvertir)
9. Moi si mon père était Rambo (choix à faire entre la guerre et la paix) (contact avec les organismes de paix)
10. Des nations se sont unies (règlements pacifistes)
11. L'oiseau pour la paix (règlements par le dialogue — négociation)

Goulet, Micheline: Disque 33 tours accompagné d'un recueil — **Pour la paix** 2 min 55 s: Chanson qui parle du travail pour la paix — qui parle du monde désarmé. Disponible à la Boîte à chanson, rue St-Denis.

QUOI FAIRE POUR LA PAIX?

L'animatrice ou l'animateur, en tenant compte de l'âge des élèves, peut s'inspirer de la liste suivante pour les guider dans leur choix d'un ou plusieurs moyens d'action à privilégier.

1. Ne pas acheter de jouets ou jeux à caractère violent et inviter les autres à ne pas en acheter.

2. Fabriquer des cigognes de papier ou autres oiseaux, y inscrire des messages de paix et les faire parvenir aux élues et élus.

3. Mettre sur pied dans mon école un groupement pour la paix ou devenir membre d'une association déjà existante dans mon école ou dans ma localité.

4. Envoyer des messages de paix, de fraternité et de solidarité à des élèves d'autres pays en guerre.

5. Participer à des campagnes de cueillette de fonds pour aider particulièrement les populations en guerre. Ex.: la campagne de l'UNICEF.

6. Organiser à l'école des entrevues avec des personnes qui s'occupent de promouvoir la paix.

7. Écrire à des organismes de paix pour obtenir de la documentation et distribuer celle-ci à des amies et amis dans un kiosque sur la paix.

8. Simuler une réunion spéciale de l'ONU où chaque pays membre est représenté par une ou un élève et où une question relative à la paix est débattue.

9. Écrire aux élues et élus, de même qu'aux journaux pour les inviter à partager nos positions sur la paix.

10. Correspondre avec quelqu'un dans un pays dont les habitants sont en guerre ou opprimés par une dictature.

11. S'informer sur les autres groupes ethniques.

12. Fabriquer des affiches ayant pour thème la paix, et les exposer.

13. Composer des poèmes traitant de la paix et les faire publier dans le journal local ou dans celui de l'école.

14. Demander à l'école, aux syndicats des personnels de l'enseignement, à la commission scolaire ou à d'autres groupes de participer à l'organisation d'un concours d'affiches, de slogans ou de textes ayant pour thème la paix.

15. Demander à la bibliothèque de l'école ou de la municipalité de se procurer d'autres livres sur la paix.

16. Participer à des voyages ou à des rencontres dans le cadre d'échanges entre étudiantes ou étudiants engagés dans des mouvements pour la paix.

17. Participer à diverses activités organisées dans notre milieu pour promouvoir la paix.

18. S'associer aux activités du 25 octobre qui clôturent la semaine du désarmement.

19. Faire circuler une pétition exigeant que le Canada soit déclaré Zone Libre d'Armes Nucléaires (ZLAN).

20. S'abonner à des publications pour la paix.

21. Publiciser des événements relatifs à la paix se déroulant un peu partout dans le monde.

22. Initier une chaîne de lettres ayant pour thème la paix et le désarmement.

23. Participer, s'il y a lieu, à un référendum mondial en faveur de la paix et du désarmement.

Ont collaboré à ce projet: la Fédération québécoise des directeurs d'école; la Centrale de l'enseignement du Québec, l'Association des directeurs d'école de Montréal, la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'Association des cadres scolaires du Québec, la Fédération des comités de parents de la province de Québec, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires, la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et le ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation